Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 0770589
Centre d'intérêt: 230

Payeur, Christian.

L'école et l'emploi : pour une problématique formation-emploi renouvelée / [recherche et réd., Christian Payeur]. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1987.
88 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-0860. Bibliogr.: p. 83-88.

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

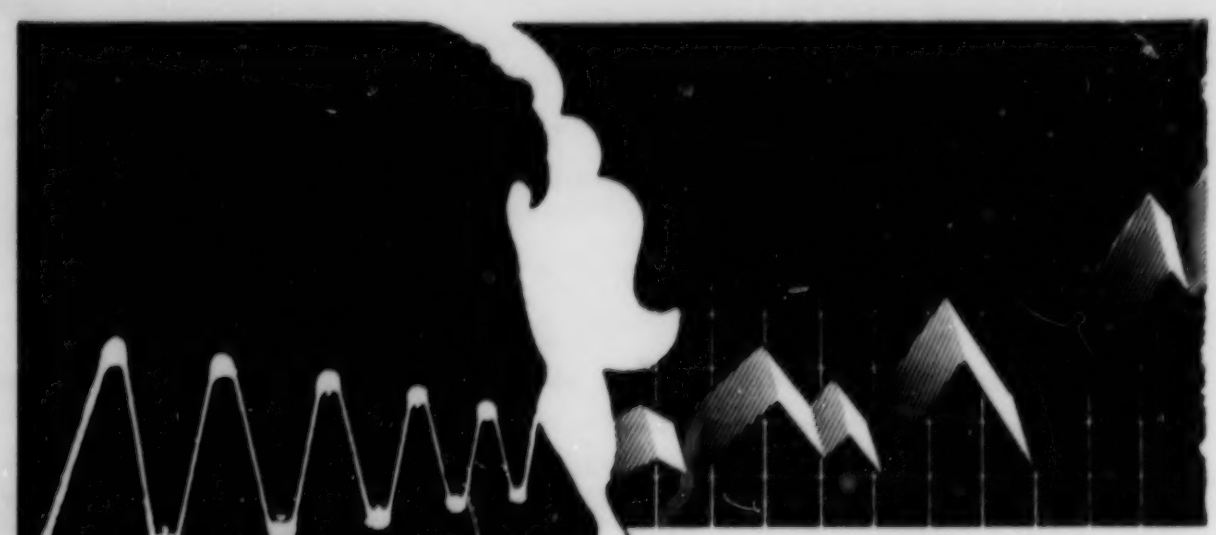
Descripteur(s): Adéquation études-emploi * Emploi * Accès à l'emploi * Rôle de l'école * Formation professionnelle * Marché du travail * Sexisme * Intégration sociale * Orientation scolaire * Orientation professionnelle * Technologie * Classification des emplois * Tendances * Statistiques * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Qualification

L'importance prise ces dernières années par la question de l'emploi en regard de la situation des jeunes et l'ampleur des mutations à l'oeuvre dans le milieu du travail exigent un regard neuf sur la relation formation-emploi. L'auteur, dans une première partie, regroupe de façon synthétique les principales données concernant la relation formation-emploi au Québec et essaie de cerner la responsabilité réelle de l'école dans cette relation. Selon l'auteur, l école a nettement amélioré ses performances sous l'angle de l'adéquation formation-emploi depuis dix ans, mais des défis demeurent au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes et de leur insertion sociale et professionnelle. Dans la seconde partie du document, l'auteur fait écho au débat autour de la définition du terme "qualification" et esquisse sa propre définition de la qualification. Par la suite, il cherche à l'illustrer dans le contexte québécois, de façon à dégager certains éléments de propositions pour le système éducatif.

Type de document: r

EDUQ 0770589

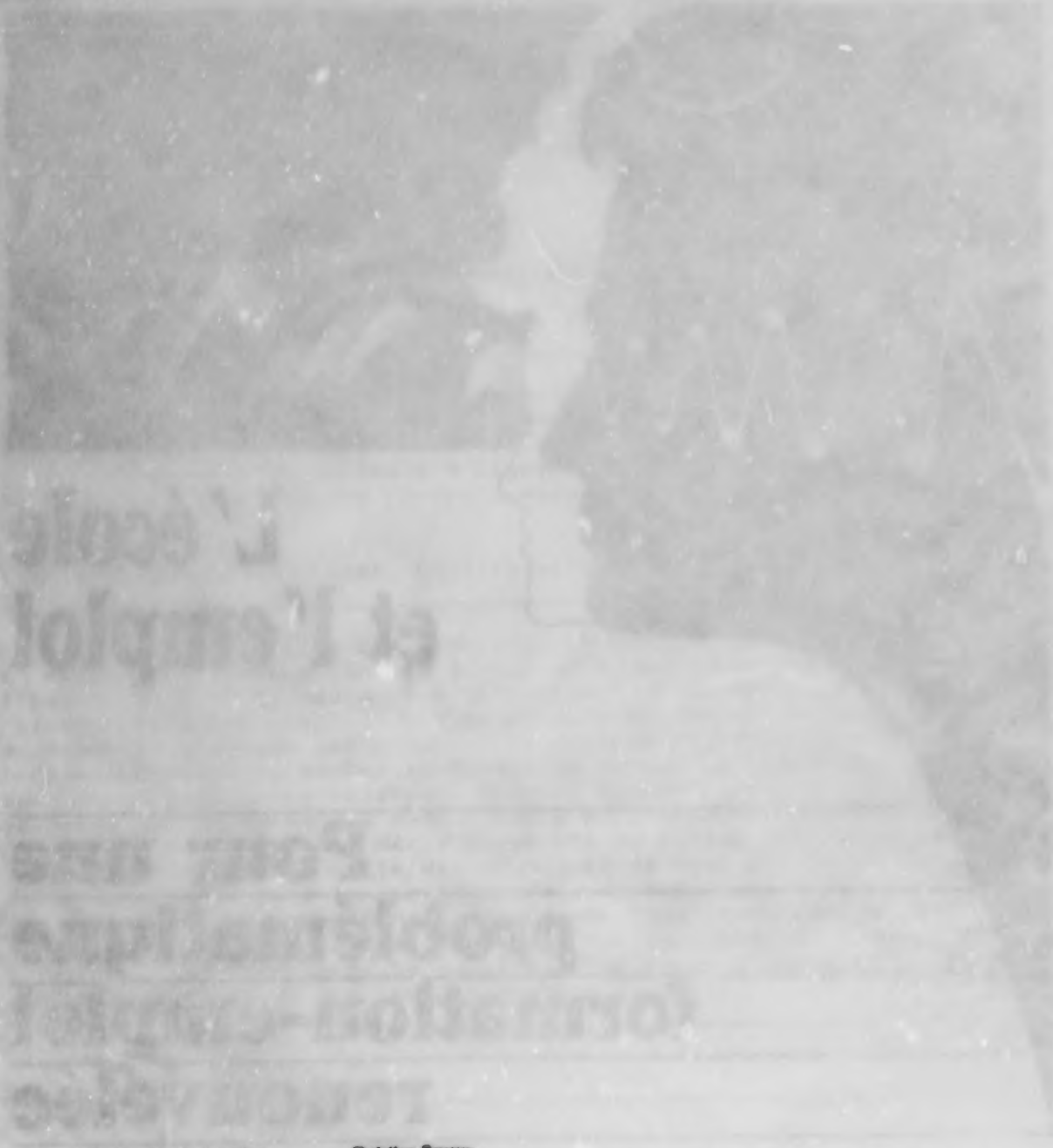


L'école et l'emploi

Pour une problématique formation-emploi renouvelée

Centrale de l'enseignement du Québec

EDUQ 8770589



Recherche et rédaction: Christian Payeur
Secrétariat: Lucette B. Dumas
Elizabeth Savard
Photocomposition: Gaétan Michaud
Réalisation graphique: Denny Bernard

Nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à la présente recherche en nous rendant accessible la documentation disponible ou en acceptant d'apporter leurs commentaires lors de la rédaction finale du document.

Table des matières

AVANT-PROPOS 5
INTRODUCTION 7

PARTIE I
QUELLE PRODUCTIVITÉ POUR L'ÉCOLE? 11

La formation et l'accès à l'emploi: un bilan positif, des enjeux nouveaux 13
La situation des finissantes et finissants du secondaire 13
Les grandes caractéristiques des finissantes et finissants du secondaire et les tendances depuis 1975-76 13
Des filières de formation qui n'offrent pas toutes les mêmes possibilités 18
Le sexisme et sa reproduction 21
Adaptation aux nouvelles technologies 24
La situation des finissantes et finissants du collégial 25
L'évolution de la population étudiante au collégial 25
Quelle issue pour les finissantes et finissants du collégial? 25
Le sexisme dans l'orientation scolaire au collégial 26
L'emploi de demain: des contours encore flous 30
Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec 30
L'emploi en 1990 31
L'impact des technologies sur l'emploi 32
Quel avenir pour l'école? 34
Que nous disent les chiffres? 34
Quelle responsabilité pour l'école? 36
Lier école et emploi 36
Références, Partie I 42

PARTIE II
L'ÉCOLE ET LES QUALIFICATIONS: QUELLE FORMATION, POUR QUEL AVENIR? 47
La qualification 49
De la classification à la qualification 49
À propos de certains usages du terme « *qualification* » 49
La classification des emplois: une certaine vision de la qualification 49
La qualification du travail: une dynamique 50
Quels sont les éléments qui permettent de définir la qualification du travail? 51
Ce qui constitue la qualification 51
Concevoir la qualification comme le produit de variables complexes 52
Le contenu de l'activité individuelle 52
Le niveau de responsabilité 52
Le degré d'autonomie 53
Le type de connaissances et de savoir-faire 53
L'avenir des qualifications: la déqualification? 53
Une tendance historique à la déqualification? 53
Qualifications et nouvelles technologies, une évolution complexe 55
L'impact sur les qualifications: quelques éléments de synthèse 55
L'évolution contradictoire des qualifications: 55
- le contenu du travail ou de l'emploi 55
- le niveau de responsabilité: un accroissement 57
- le degré d'autonomie: des restrictions possibles 57
- le type de connaissances et de savoir-faire mis en oeuvre: un mouvement de l'empirique à l'analytique et l'apparition de nouveaux savoir-faire 58
L'avenir de la formation: la qualification comme enjeu social et collectif 59
Quels objectifs pour le système éducatif? 59
Un formation axée sur l'élévation du niveau des qualifications 60
Développer la culture technique 61
De nouveaux rapports entre l'école et les milieux de travail 61
Chevauchement des ordres d'enseignement et orientation scolaire 62
Repères et questionnements sur l'évolution des rapports formation-emploi au Québec 63
Un appareil de planification inapproprié 63
Éviter une séparation coûteuse entre formation continue et formation initiale 63
Pour la formation professionnelle initiale: se trouver un gouvernail 64
Un brouillard sur les ordres d'enseignement 65
Des mesures insuffisantes pour des exclus 65
L'élaboration et l'implantation des nouveaux programmes: un manque de concertation et de moyens 65
L'absence d'une « *politique du travail* » 66
Conclusion 67

Annexe 1
Tableaux 71

Annexe 2
Tableau des cours et des unités de formation et leur valeur relative (programme Agenie et Agent de bureau) 80

Annexe 3
Recommandation de la commission: « *Intégration de l'informatique à la culture* » sur informatisation et formation professionnelle initiale 82

Bibliographie 83

Avant-propos

Comme organisation syndicale, la C.E.Q. s'est préoccupée ces dernières années des questions reliées à l'évolution de l'emploi et des qualifications. À son Congrès de 1984, la Centrale publiait un dossier sur « *les nouvelles technologies, l'emploi et l'aménagement du temps de travail* » et adoptait un ensemble de résolutions qui l'engageait à agir prioritairement en faveur du plein emploi, en accordant une attention particulière aux questions rattachées à la formation. Par la suite, la C.E.Q. publiait la recherche « *Nouvelles technologies et conditions de travail: matériaux pour une stratégie syndicale* » lors de son important colloque de mars 1985 sur les nouvelles technologies, l'emploi et la formation, tenu sous le thème « *Apprivoiser le changement* ». Ce colloque a d'ailleurs fait une large place aux préoccupations concernant l'avenir de la formation.

Ce dossier sur « *L'école et l'emploi* » se veut une contribution supplémentaire se situant dans le prolongement de la démarche entreprise par la Centrale. Cette recherche permet de mieux saisir la réalité de la relation formation-emploi dans le contexte québécois. Elle identifie les acquis du système scolaire en la matière de même que les principaux enjeux qui nous confrontent dans l'amélioration de l'adéquation entre formation et emploi.

C'est pour la C.E.Q. une façon de réaffirmer son engagement pour l'amélioration de l'école actuelle et le renforcement de sa contribution à notre développement collectif.

Le Bureau national.

Introduction

À l'origine, le présent document se voulait la dernière pièce d'une trilogie réalisée dans le cadre d'un programme de réflexions et de recherches concernant les impacts des nouvelles technologies sur l'emploi, les conditions de travail et les besoins de formation. Deux documents ont déjà été publiés dans le cadre de cette démarche. Il s'agit du document soumis au XXIXe Congrès de la C.E.Q. en juin 1984 sur « *Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail* » (A-84-C03) et de « *Nouvelles technologies et conditions de travail: matériaux pour une stratégie syndicale* » (D-8585). Cependant, il nous est bientôt apparu que la dernière pièce, qui voulait contribuer au renouvellement de la problématique formation-emploi dans un contexte de mutations technologiques, dépassait très largement le cadre du débat sur les nouvelles technologies.

Un fait s'est vite révélé comme une évidence: on ne peut isoler la variable « *technologique* » dans l'étude de la relation formation-emploi. L'adéquation entre la formation et l'emploi renvoie à un ensemble d'éléments interdépendants qu'il convient de saisir dans leur dynamique. C'est ainsi, par exemple, que les politiques de gestion des entreprises, les choix personnels des individus dans leur cheminement scolaire et professionnel, comme les impacts des technologies sur l'emploi et les qualifications contribuent à alimenter la dynamique entre la formation et l'emploi. Nous étions conscients qu'il fallait élaborer une problématique formation/emploi qui permette, non seulement de moderniser le contenu de la formation, mais aussi, d'assurer l'autonomie et la distance critique nécessaire à la fonction éducative. De là, notre préoccupation d'élargir notre problématique.

Nous avons aussi été rapidement confrontés à l'état passablement déficient des données et des approches méthodologiques sur la relation formation-emploi au Québec. La plupart des recherches menées à date au Québec ou bien portent strictement sur l'emploi (sans lien explicite avec les besoins de formation), ou se limitent au système éducatif sans vision unifiée de la formation et du marché du travail (c'est notamment le cas des opérations « *Relance* »). Elles ne permettent pas une vision dynamique, interactive de la relation formation/emploi. Nous nous sommes donc retrouvés face à un ensemble de données disparates, parmi lesquelles la variable « *technologique* » correspondait à une variable parmi d'autres, lorsqu'elle n'en était pas complètement absente. Il nous fallait aussi trouver le moyen à travers cette montagne de données, d'identifier des tendances significatives. C'est probablement la première contribution de la présente recherche de regrouper de façon synthétique les principales données concernant la relation formation-emploi au Québec. Mais il convient d'insister aussi sur l'insuffisance des sources d'informations concernant la formation et l'emploi au Québec. Cette situation mine dangereusement le débat sur toute la question.

Notre recherche vise aussi à dédramatiser le débat et à mieux cerner la responsabilité réelle de l'école. Nous en venons à la conclusion que l'école québécoise a nettement amélioré ses performances sous l'angle de l'adéquation formation-emploi, depuis dix ans. Mais nous mettons aussi en relief les défis qui demeurent, notamment au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, comme de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Toutefois, une approche « *statistique* » de la relation formation- emploi présente des lacunes importantes, surtout si on considère que les rapports entre la formation et l'emploi ne sont pas linéaires et que la compréhension de cette dynamique renvoie à des facteurs essentiellement qualitatifs, comme le type de connaissances et de qualifications à développer. C'est la raison pour laquelle le présent document comprend une deuxième partie bien distincte qui développe une approche plus qualitative de la relation formation-emploi, axée sur les qualifications.

Une telle approche nous place au coeur des réflexions les plus récentes sur la relation formation-emploi. L'enjeu premier de cette section est de formuler une définition opérationnelle des qualifications. Le débat ne peut être évité; la notion de qualification a été l'objet de trop d'imprécisions et d'ambiguïtés. C'est pourquoi nous faisons largement écho à ce débat, de façon à pouvoir esquisser notre propre définition de la qualification. Par la suite, nous cherchons à l'illustrer dans le contexte québécois, de façon à dégager certains éléments de propositions pour le système éducatif.

L'importance prise ces dernières années par la question de l'emploi en regard de la situation des jeunes et l'ampleur des mutations à l'oeuvre dans le milieu de travail exigent un regard neuf sur la relation formation-emploi. Une problématique renouvelée capable d'ouvrir sur des solutions viables pour l'avenir doit s'imposer. C'est dans cette perspective qu'a été réalisée la présente recherche.

À bien des égards, l'analyse de la relation formation/emploi constitue un champ de recherche relativement neuf, qui se situe au confluent d'une multiplicité d'approches, renvoyant tant à la sociologie de l'éducation, à l'économie qu'à la sociologie du travail. L'intégration de ces différentes approches reste encore largement à faire [1] et le présent document ne fait pas exception. Cependant, nous avons fait l'effort de tendre vers une problématique intégrée.

L'école n'a pas seulement qu'à se tenir « *à jour* » par rapport à l'évolution de l'emploi. Elle a aussi la responsabilité de contribuer à la maîtrise sociale de cette évolution.

Partie
1

QUELLE PRODUCTIVITÉ POUR L'ÉCOLE?

Partie 1

Quelle productivité pour l'école?

Crise de l'emploi, chômage des jeunes, changements technologiques, transformation des qualifications, autant d'éléments qui font qu'on s'interroge sur les rapports entre la formation et l'emploi.

On semble bien loin du temps de « *Qui s'instruit s'enrichit* ». Apprendre un métier n'apparaît plus nécessairement comme une garantie d'avenir. L'école est pointée du doigt. C'est la hantise des « *voies culs-de-sac* ». On craint que l'école soit en retard sur l'évolution de l'emploi.

Mais l'école est-elle en retard? Comment peut-on prendre la mesure des distorsions possibles entre formation et emploi? Pour répondre à ces questions, il existe un ensemble de mesures que l'on va qualifier ici « *d'approche statistique* ».

Dans cette première partie nous nous attardons aux principales données disponibles concernant l'état de la relation formation/emploi au Québec. Nous développons, dans un premier temps, l'analyse des « *Relance* » menées auprès des finissantes et finissants du secondaire et du collégial, de façon à pouvoir identifier le bilan que l'on peut en tirer en regard de la « *productivité* » du système scolaire.

Nous étions préoccupés, au départ de notre recherche, par les limites de l'approche méthodologique des opérations « *Relance* ». En effet, les « *Relance* » présentent une vision statique de la relation formation/emploi; elles donnent une « *photographie* » de la situation des finissantes et finissants d'une promotion, quelques mois à peine, après l'obtention d'un diplôme ou la fin de leurs études. Les « *Relance* » ne peuvent rendre compte du processus d'insertion sociale et professionnelle. Toutefois, à l'usage, les données de « *Relance* » se sont révélées fort instructives.

Mais il fallait, à notre avis, compléter le portrait de la production du système scolaire, en le cadrant dans son contexte et en cherchant à identifier les éléments de perspectives qui doivent nous guider pour l'avenir. On ne peut reprocher à l'école le fait qu'un nombre important de finissantes et de finissants soit sans emploi, dans un contexte de chômage élevé qui dépasse la responsabilité de l'école. Mais il est tout aussi essentiel de comprendre la dynamique qui anime l'évolution de l'emploi au Québec, pour être en mesure d'évaluer le sens à donner aux politiques éducatives. C'est pourquoi, nous avons étudié les principales études prévisionnelles concernant l'emploi.

C'est suite à l'ensemble de cette démarche que nous cherchons à délimiter plus clairement la responsabilité de l'école, dans la relation formation/emploi.

Voici maintenant, en résumé, les principaux constats que nous avons réalisés, et que nous trouvons illustrés, plus en détail, dans cette première partie du document:

- l'école a accru sa productivité; une proportion croissante de jeunes obtient un diplôme et accède aux études post-secondaires, dans un contexte où le diplôme est de plus en plus déterminant pour l'accès à l'emploi, et que les exigences de scolarisation ont augmenté.
- par contre, le secteur professionnel du secondaire apparaît dangereusement atrophié par rapport aux autres ordres d'enseignement. Dans un contexte où on note une importante sélection scolaire au collégial, cette situation laisse un nombre important de jeunes sans qualification professionnelle, face à un marché du travail où un diplôme terminal vaut parfois plus qu'une formation générale sans qualification professionnelle spécifique. Ceci, en contrepartie, témoigne d'une reconnaissance certaine, par le monde du travail, de la formation professionnelle en milieu scolaire. L'avenir de la qualité de la relation formation/emploi exige toutefois plus qu'une réforme des structures de la formation professionnelle. Une diversification et une dynamisation des filières de formation s'imposent de plus en plus, en particulier au niveau secondaire niveau secondaire.
- le milieu scolaire est encore étroitement conditionné par le contexte social. En effet, comme l'illustrent nos données concernant la formation et l'emploi, les variables sociales ont une influence déterminante sur l'orientation, le cheminement scolaire et l'avenir socio-professionnel. Il en découle des responsabilités particulières pour l'école. Soulignons cependant la tendance à une scolarisation accrue chez les femmes, qui n'est toutefois pas accompagnée d'une remise en cause profonde des modèles sexistes.
- si l'éducation et la formation représentent des « clés » importantes pour l'insertion sociale et professionnelle, elles ne sont pas des « passe-partout ». La situation du marché du travail est telle que l'insertion sociale et professionnelle des jeunes n'est pas assurée, en l'absence de mesures complémentaires, dont la responsabilité revient en partie à l'école.
- les études prévisionnelles de l'emploi sont par leur nature même, d'une utilité toute relative pour l'école. Les études ne tiennent à peu près pas compte des sorties du système scolaire dans leurs prévisions à court terme. Pour ce qui concerne les prévisions à long terme, elles sont mar-

quées par leur caractère aléatoire et leur indétermination. Ceci doit, selon nous, amener la réflexion sur l'avenir de l'école à concevoir une relation dynamique à l'évolution de l'emploi, plutôt que d'adopter une attitude passive. La « façon de faire » de l'école face à l'emploi va influencer l'avenir de l'emploi.

• la prise en compte des changements technologiques exige davantage qu'on s'attarde à l'évolution des métiers existants qu'à l'identification de nouvelles professions.

LA FORMATION ET L'ACCÈS À L'EMPLOI: UN BILAN POSITIF, DES ENJEUX NOUVEAUX

L'objectif des « *relances* » est d'identifier la situation d'une promotion donnée en ce qui a trait à son insertion en emploi. Ces relances se font de 9 mois à 1 an après la sortie du réseau scolaire. Au Québec, de telles études ont été menées pour l'ensemble des ordres d'enseignement, mais d'une façon toute particulière pour les finissantes et finissants du secondaire et du collégial. Ces études mesurent, sur la base d'un échantillon représentatif, le taux de chômage, le salaire moyen, le statut d'emploi et les relations entre le travail et les études. Notons que sur ce dernier point, l'indice de correspondance entre le travail et la formation se fait sur la base de l'évaluation personnelle des répondants, et non sur l'observation d'une situation de travail. Il y a donc là un élément de subjectivité qui nous a amenés à utiliser très peu cette donnée. Les opérations « *Relance* » sont de vastes enquêtes sociologiques et non pas des « *recensements* » complets des finissantes et des finissants d'une année donnée. Elles n'en constituent pas moins une source importante et unique de données sur les rapports entre la formation et l'emploi.

La situation des finissantes et finissants du secondaire

Les opérations « *Relance* » se font annuellement depuis 1976 au Québec. Cependant, nous n'avons pas trouvé pareille étude pour les sortantes et sortants de l'année 1981-82. Les premières « *Relances* » se faisaient entre les mois de mai et septembre, de l'année suivant la fin des études secondaires: par exemple, « *Relance '77* » s'est menée de mai à juillet 1977 auprès des sortantes et sortants du secondaire de l'année 1975-76. Depuis « *Relance '81* » (sortantes et sortants de 1979-80), on prend pour date de référence le 31 mars de l'année courante, ce qui implique que les données recueillies informent sur la situation des sortantes et sortants neuf mois après la fin de leurs études [2].

Les « *Relance* » nous fournissent des données par secteur (général, professionnel court, professionnel long, professionnel supplémentaire) et par option. [3]

Le rapport des opérations « *Relance* » fournit très peu d'analyses et constitue surtout une « *banque de données* ». Nous avons donc constitué une série de tableaux et de graphiques pour chercher à cerner les grandes tendances qui ressortent. On retrouve plusieurs des tableaux en annexe. Nous allons présenter ici les principaux résultats de notre démarche, en quatre points:

- les grandes tendances depuis 1975-76;
- les « *performances* » relatives des différentes options;
- l'évolution des options en regard de l'orientation professionnelle des hommes et des femmes;
- l'adaptation aux nouvelles technologies.

Les grandes caractéristiques des finissantes et finissants du secondaire et les tendances depuis 1975-76

La première tendance d'importance qui ressort, c'est la proportion croissante d'élèves du secondaire général qui poursuit ses études. Le graphique 1 illustre bien cette tendance pour les deux sexes. Notons cependant, que le taux de poursuite des études a connu une hausse plus importante du côté féminin (un gain de 17,8 points) que du côté masculin (un gain de 11,3 points). Par ailleurs, alors que l'évolution de cette tendance se fait par bond chez les jeunes femmes, elle se fait en dents de scie chez leurs confrères. Ces derniers seraient donc plus sensibles à l'évolution du marché du travail, dans la mesure où nous pouvons établir un rapport entre l'augmentation du taux de chômage et celui de la poursuite des études.

Il faut aussi considérer que, durant cette période, la part du secteur professionnel dans les inscriptions au secondaire n'a cessé de décroître (tableau 1) et que ceci se traduit aussi au niveau des diplômés (tableau 2).

Les différences dans les proportions, pour les tableaux 1 et 2, tiennent à ce que le tableau 1 considère l'ensemble des inscriptions au secondaire (à partir de Secondaire I), alors que le professionnel ne se retrouve qu'à partir du secondaire III et que le tableau 2 ne prend en compte que les diplômés d'une année donnée (donc inscrits à un niveau terminal tant au général qu'au professionnel). De toute façon, le secteur professionnel au secondaire connaît un déclin certain depuis quelques années.

TABLEAU 1
ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS AU SECONDAIRE DE 1981-82 À 1984-85 AU SECTEUR GÉNÉRAL (1) ET AU SECTEUR PROFESSIONNEL (2)

	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85 (3)
Secteur général	384 539 (86,5 %)	372 288 (86,8 %)	363 865 (88,1 %)	351 545 (88,8 %)
Secteur professionnel	60 021 (13,5 %)	56 618 (13,2 %)	49 042 (11,9 %)	44 054 (11,2 %)

1 Excluant les élèves à temps partiel, les élèves des catégories « rattrapage » et « décrocheurs », les classes d'accueil et de francisation et en incluant l'EDAA et les classes d'exploration technique.

2 Excluant les élèves à temps partiel et les élèves des catégories « rattrapage » et « décrocheurs ».

3 Données préliminaires du 85-03-08.

SOURCE: Le Cone, Rene. Prévisions du nombre d'élèves des commissions scolaires du Québec de 1983-84 à 1990-91, coll. Études et Analyses. Gouvernement du Québec, MEQ, juin 1985, pp. 27 et 33.

TABLEAU 2
RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS ENRE LE SECTEUR GÉNÉRAL ET LE SECTEUR PROFESSIONNEL DU SECONDAIRE POUR 1982-83 ET 1983-84

	1982-83	1983-84
Secteur général	75,2 %	76,4 %
Secteur professionnel	24,8 %	23,6 %

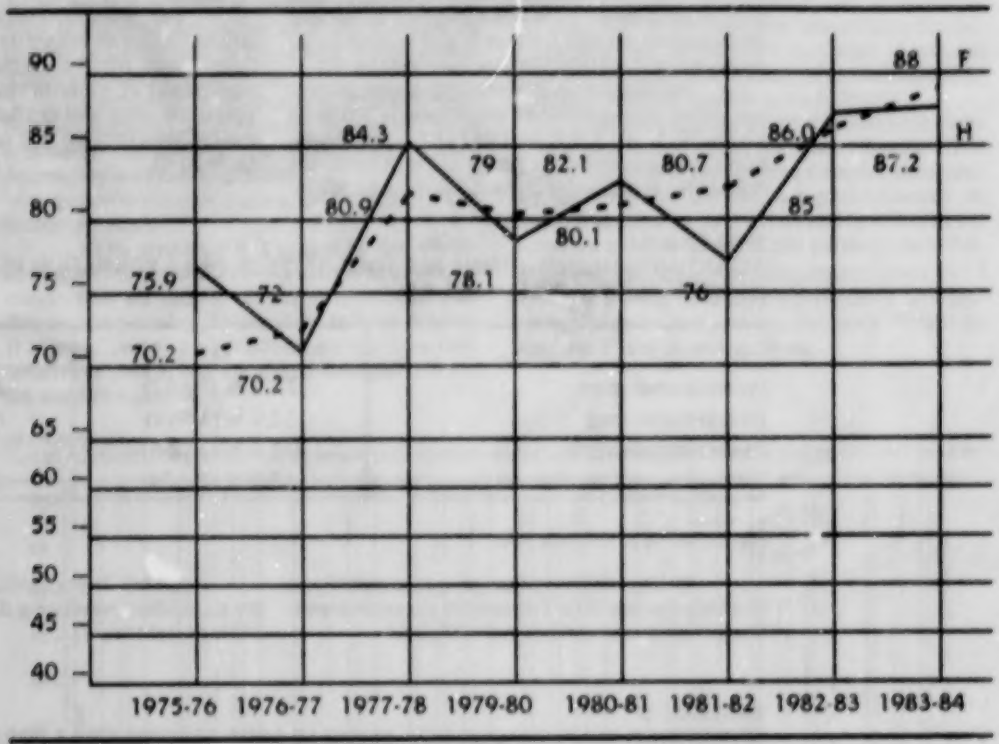
SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

TABLEAU 3
L'ÉVOLUTION DU SECTEUR PROFESSIONNEL AU SECONDAIRE (COMPARAISON 1980-81 ET 1983-84)

Sous-secteurs	1980-81 (% des finissants)	1983-84 (% des diplômés)
Professionnel court	16,5 %	14,2 % (N: 2 275)
Professionnel long	75, %	72, % (N: 11 560)
Professionnel suppl.	8,5 %	13,8 % (N: 2 230)
	100 %	100 %

SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

GRAPHIQUE 1
PROPORTION DE DIPLÔMÉS (H ET F) DU SECONDAIRE GÉNÉRAL POURSUIVANT LEURS ÉTUDES DE 1975-76 À 1983-84



SOURCE: Relance au secondaire, MEQ

Le secteur professionnel au secondaire connaît une évolution caractéristique. Notons en premier lieu, l'importance déterminante du professionnel long (avec 72 % des diplômés du secteur professionnel en 1983-84) et la part croissante du professionnel supplémentaire (secondaire VI).

Ajoutons à ces données que la part du professionnel supplémentaire est passée de 5,6 % en 1978-79 [4] à 13,8 % en 1983-84. Cette évolution s'explique en bonne partie par la volonté des finissantes et finissants du professionnel au secondaire d'accroître leurs qualifications « *académiques* », face à une conjoncture difficile du marché du travail.

Par ailleurs, chaque secteur est assez caractéristique en regard de la présence relative de chaque sexe. Ainsi, alors que le professionnel supplémentaire et, dans une moindre mesure, le professionnel court sont des fiefs masculins, le professionnel long connaît une nette majorité féminine (tableau 4).

TABLEAU 4
RÉPARTITION HOMME-FEMME PAR SOUS-SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (% DES DIPLÔMÉS POUR 1983-84)

	H	F
Professionnel court	72,2 % (1 642)	27,8 % (633)
Professionnel long	33,9 % (3 914)	66,1 % (7 646)
Professionnel suppl.	92,7 % (2 068)	7,3 % (162)
Total du secteur professionnel	*45,5 % (7 624)*	*52,5 % (8 441)*

SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

Soulignons, au passage, que la répartition Homme-Femme pour l'ensemble du secteur professionnel a peu varié depuis 1980-81.

En fait, la population féminine se concentre au professionnel long dans une proportion de 90,5 % (tableau 5).

TABLEAU 5
RÉPARTITION POUR CHAQUE SEXE SELON LE SOUS-SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE — (% DES DIPLÔMÉS ANNÉE 1983-84)

Sous-secteurs	H	F	T
Professionnel court	21,6 %	7,6 %	*14,2 %*
Professionnel long	51,3 %	90,5 %	*72,0 %*
Professionnel suppl.	27,1 %	1,9 %	*13,8 %*
Total	*100,5 %*	*100,0 %*	*100,0 %*

SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

TABLEAU 6
PROBABILITÉ D'OBTENIR UN DIPLÔME DU SECONDAIRE À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER, SELON LE SEXE (en %)

	1972	1976	1981	1983	1984
Sexe masculin	42,3	47,1	59,3	65,8	66,7
Sexe féminin	49,5	57,7	66,4	73,3	75,5
Ensemble	*45,8*	*52,3*	*62,7*	*69,5*	*71,0*

SOURCE: MEQ, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, 1986, p. 33.

Pour ce qui concerne les diplômés du professionnel, la proportion de celles et de ceux qui poursuivent leurs études est nettement plus faible qu'au secteur général et permet d'affirmer que **pour la majorité des sortantes et des sortants du secteur professionnel, le diplôme d'études secondaires est vraiment terminal.**

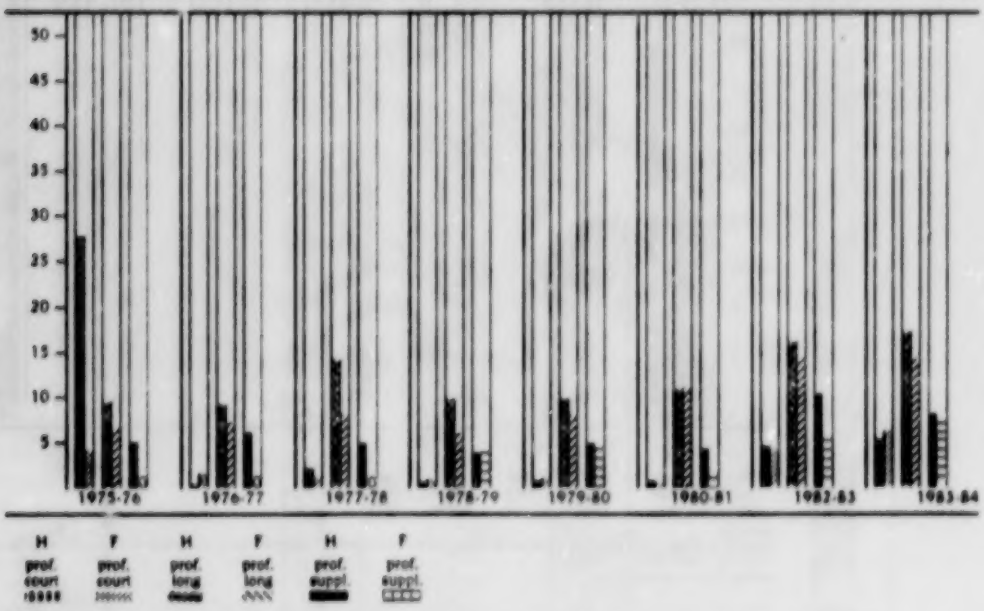
Cependant, on note des différences significatives entre les sous-secteurs et une tendance croissante des diplômés du professionnel long à poursuivre les études (graphique 2). On verra plus loin, que cette situation varie aussi beaucoup d'une option à l'autre.

Cette tendance à la poursuite des études apparaît être très liée à l'évolution du taux de chômage, tout au moins, de façon beaucoup plus directe que pour les diplômés du secteur général. D'ailleurs, ceci se traduit par un accès proportionnellement plus grand au niveau collégial que par les années passées.

Pour les finissants du secteur professionnel, l'obtention du diplôme améliore de façon sensible la capacité de s'intégrer au marché du travail. Comme l'indique la « *Relance des sortants de 1976 à 1981* », les diplômés ont un taux de chômage plus bas, ils estiment meilleure la relation entre leurs études et le travail, et ils obtiennent de meilleurs salaires que les non-diplômés.

De plus, comme on peut le voir au tableau 6, une proportion croissante des effectifs d'une génération obtient un diplôme d'études secondaires. De ce point de vue, les performances du système scolaire se sont nettement améliorées ces dernières années, même si une partie de cette évolution est imputable, statistiquement (pour 1977 et 1978), à l'effet de la double promotion. Une proportion plus importante des femmes obtient un diplôme d'études secondaires.

GRAPHIQUE 2
TAUX DE POURSUITE DES ÉTUDES POUR LES DIPLÔMÉS DU SECTEUR PROFESSIONNEL SECONDAIRE, SELON LE SEXE DE 1975-76 À 1983-84



1. L'importance du taux de poursuite pour les hommes du professionnel court de 1975-76 doit être relativisée, celle-ci n'étant représentative de l'enquête pour cette année.

SOURCE : Relance au secondaire, MEQ

Il demeure néanmoins qu'en 1984, 29 % des effectifs d'une génération n'obtient pas de diplôme d'études secondaires. Ce qui signifie qu'une proportion importante de cette génération arrive « *sous-équipée* » sur le marché du travail. Nous avons fort peu d'informations sur le devenir professionnel de ces jeunes. C'est un des principaux problèmes « *d'inadéquation* » entre la formation et l'emploi, si nous considérons l'importance primordiale du diplôme sur le marché du travail.

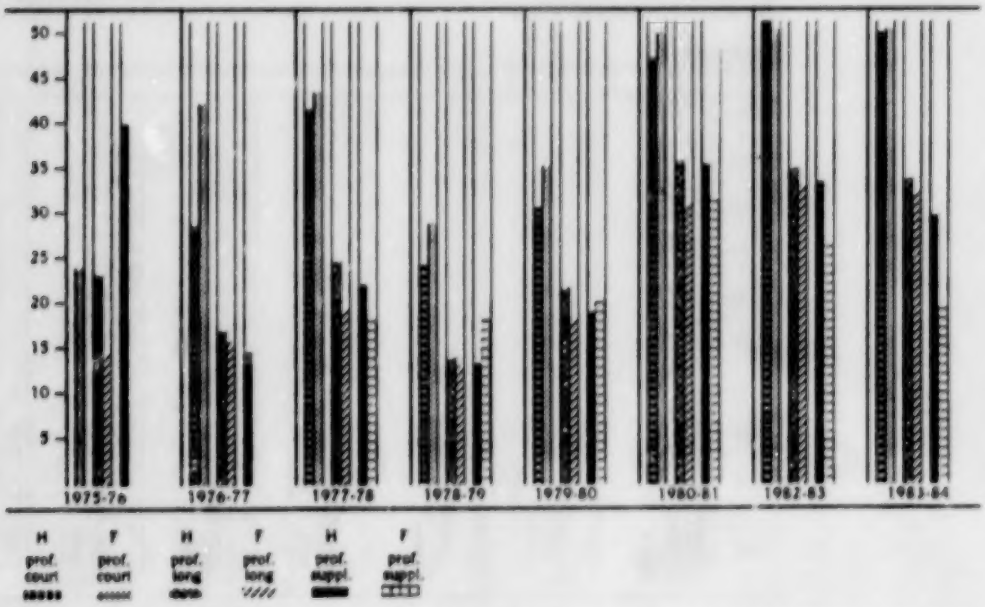
Il est cependant intéressant de constater qu'en l'espace de 12 ans (de 1972 à 1984), la proportion de celles et ceux qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est passée de 45,8 % à 71 %.

Des filières de formation qui n'offrent pas toutes les mêmes possibilités

La situation sur le marché du travail des sortantes et sortants des différentes filières de formation se différencie considérablement selon le sous-secteur considéré ou l'option.

Ce sont les diplômés du professionnel supplémentaire qui réussissent le mieux à s'intégrer au marché du travail. Le graphique 3 indique cet avantage, bien que la situation du professionnel long se compare de près à celle du professionnel supplémentaire. Le professionnel court offre cependant une image de désolation: les taux de chômage sont autour de 50 % depuis 1982.

GRAPHIQUE 3
TAUX DE CHÔMAGE [1] COMPARÉ H ET F POUR LES DIPLÔMÉS DU SECTEUR PROFESSIONNEL DU SECONDAIRE DE 1975-76 À 1983-84



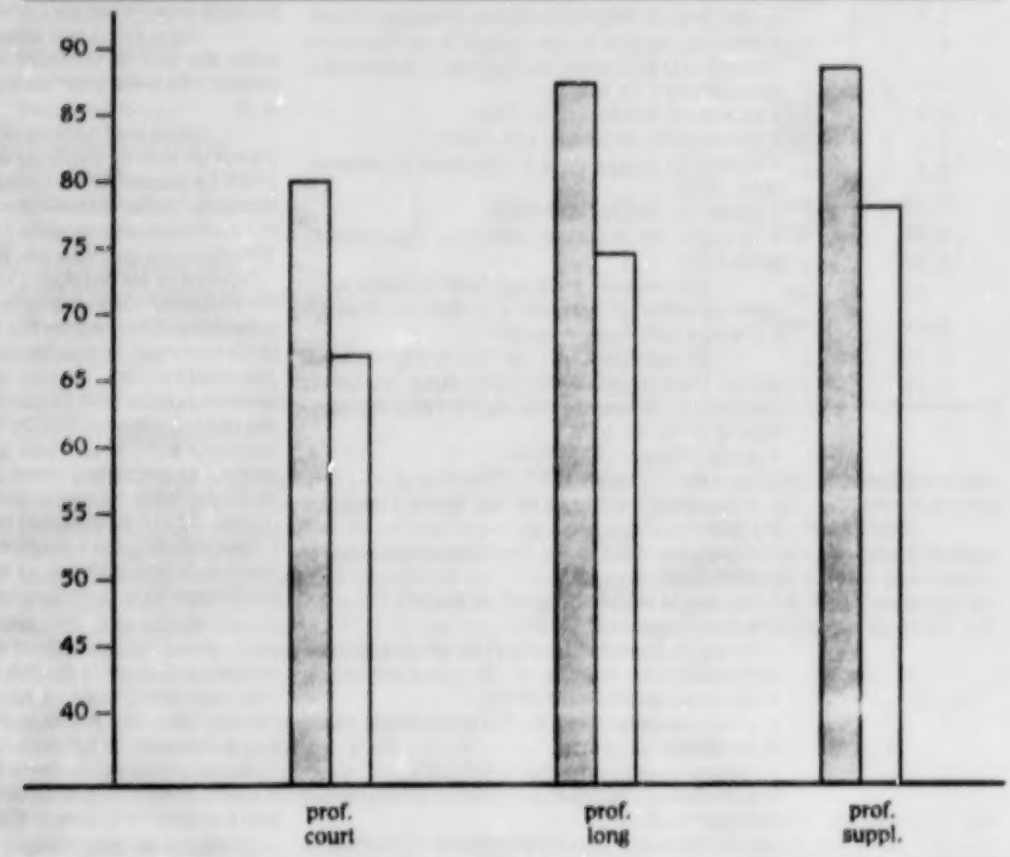
1 Le taux de chômage est obtenu par rapport à l'ensemble des sortantes considérées comme actives. Il correspond au rapport entre les sortantes à la recherche d'un emploi et la somme des sortantes en emploi et des sortantes à la recherche active d'emploi.

SOURCE: Rapport au Secrétariat, MEQ

Il faut par ailleurs, distinguer les aspects conjoncturels des aspects structurels. Ce qui semble relever des facteurs structurels, c'est la piètre performance du professionnel court. Par contre, la **détérioration des conditions d'intégration au marché du travail que manifeste l'élévation du taux de chômage révèle plus l'état lamentable du marché du travail qu'une inadéquation chronique du système de formation.** Le taux de chômage des sortantes et sortants évolue de façon géométrique en fonction de l'élévation du taux de chômage général. Les jeunes sans expérience de travail sont encore plus durement touchés par le manque d'emploi. La détérioration de la situation pour les sortantes et sortants de 1980-81 (au 30 mars 1982) correspond à une grave crise de l'emploi au Québec.

Il n'en reste pas moins que les différences sont notables entre les sous-secteurs de la formation professionnelle. Ce n'est pas seulement sous l'angle du taux de chômage que les distinctions s'établissent. Les diplômés du professionnel supplémentaire et long trouvent davantage un emploi à temps complet, l'incidence du travail à temps partiel étant plus forte chez celles et ceux du professionnel court.

GRAPHIQUE 4 PROPORTION DE CELLES ET CEUX QUI ONT UN EMPLOI À PLEIN TEMPS CHEZ LES DIPLÔMÉS DU SECTEUR PROFESSIONNEL (POUR 1983-84 AU 29-3-85)



SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

H F

Rappelons, par ailleurs, que le professionnel long présente la proportion la plus importante de sortantes et de sortants poursuivant leurs études (en 1984-85, 15 % des sortantes et des sortants du professionnel long poursuivent leurs études). Le professionnel court représente pour sa part une voie terminale pour la quasi totalité des diplômés. C'est un phénomène important à considérer dans la mise en application de la récente réforme de la formation professionnelle.

Les options présentent aussi un portrait différencié de la situation de leurs diplômées et diplômés sur le marché du travail.

On peut établir des distinctions sous plusieurs rapports. La Relance de 1985 (sortants de 1983-84) en établit une sur la base des résultats comparés, étalés sur les 6 dernières années, des enquêtes « *Relance* ». En comparant la proportion de diplômés en emploi, le taux de chômage, la proportion du travail à temps plein et la relation entre l'emploi et la formation, on identifie 5 options plus performantes. Ce sont:

- assistante dentaire (252-500);
- rembourreur industriel (277-500);
- cuisine professionnelle II (hommes seulement) (466-500);
- coupe de viande (405-500);
- commis de fiscalité (femmes seulement) (466-500).

On peut ajouter à cette liste l'option « *infirmière ou infirmier auxiliaire* », si on exclut la variable temps plein/temps partiel.

D'autre part, on a identifié des options où, depuis 1984, moins de 50 % des diplômés ont un emploi et où le taux de chômage est égal ou supérieur à 50 %. Ce sont:

- garde forestier (228-500);
- menuisier d'atelier (257-200);
- analyste de laboratoire en travaux publics (263-500);
- dépanneur d'appareils électriques domestiques II (285-500);
- ouvrier de métal en feuille (304-200);
- débosselage II (343-200);
- homme d'entretien général en mécanique (369-200);
- confection textile (427-200);
- auxiliaire commercial (femmes seulement) (446-200);
- opérateur de perforatrice (447-200);
- opérateur en informatique (456-500) (hommes seulement).

Il est, par contre, intéressant d'observer la situation en 1985 des vingt options les plus performantes de 1982[5] (voir le tableau 1 en annexe).

On constate que des 20 options les plus performantes en 1982, 10 options seulement se retrouvent dans les 20 premières de 1985. La situation est donc passablement mouvante.

À noter que ces options se partagent uniquement entre le professionnel long et le professionnel supplémentaire. Les raisons qui semblent expliquer ces variations sont nombreuses et changent d'une option à une autre. Par exemple, la situation des infirmières et infirmiers auxiliaires s'est nettement améliorée, mais le nombre de diplômés a baissé de plus de la moitié. La situation des sortantes et des sortants en photocomposition s'est maintenue, mais la proportion de celles et ceux continuant leurs études a augmenté. Sous cet angle, la flexibilité du système scolaire apparaît assez grande. Par contre, la situation pour des options comme mécanicien d'entretien II et mécanicien de machine fixe (vapeur) semble liée étroitement à un blocage structurel du marché du travail. On peut noter ici, le caractère « *traditionnel* » de ces options, qu'on pourrait caractériser de « *ghettos masculins* ».

Nous avons, par ailleurs, classé les options selon leur taux de chômage en 1985, pour la promotion 1983-84. (Voir en annexe, les tableaux 2 et 3)

Vingt-sept options se partagent l'honneur d'avoir un taux de chômage de 20 % ou moins, en 1985. La plupart de ces options regroupent peu de diplômés. Seules les options « *infirmière auxiliaire* » et « *cuisine professionnelle I* » regroupent plus de 100 diplômés en 1983-84. Par contre, les options « *Dépanneur électronique I* », « *Coupe de viande* » et « *Pâtisserie* » ont un nombre de diplômés variant entre 81 et 97, ce qui en fait des options d'importance moyenne. Le nombre de diplômés ne semble pas constituer une variable nécessairement déterminante pour le taux de chômage. En effet, la liste des options présentant un taux de chômage égal ou supérieur à 50 % en 1985 (promotion 1983-84) révèle un nombre important de « *petites* » options de 10 diplômés ou moins; sur les 42 options de ce groupe, 12 ont 10 diplômés ou moins en 1983-84. **L'interprétation des « Relance » doit donc éviter les jugements trop globaux, et nécessairement catastrophiques dans la conjoncture.**

Ce qui se révèle particulièrement préoccupant, c'est le nombre élevé d'options regroupant un fort contingent de diplômés et ayant un taux de chômage élevé. Des options comme « *Soudeur au gaz et à l'arc* » et « *Mécanique auto III* » regroupent respectivement 241 et 263 diplômés en 1983-84. Certaines options présentent toutefois des comportements différenciés selon les sexes. C'est notamment le cas des options « *Commis de bureau* » et « *Opérateur en informatique* », pour ne mentionner que les plus importantes. Mais la compréhension de cette différence mérite à elle seule un long développement, car la formation professionnelle a un caractère profondément sexiste, comme on le verra maintenant.

Le sexisme et sa reproduction

Nous savons déjà que le professionnel long regroupe la très grande majorité de la population féminine du secteur professionnel au secondaire et que le professionnel supplémentaire est un secteur essentiellement masculin. L'ampleur du phénomène ne manque cependant pas de surprendre en 1985. Le tableau 7 présente la proportion respective de chaque sexe dans les grands programmes de formation professionnelle au secondaire, en 1985 (promotion 1983-84).

TABLEAU 7
RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS SELON LE SEXE POUR LES SECTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE EN 1985 (PROMOTION 1983-84)

Programmes	Hommes	%	Femmes	%
Agrotechnique	157	81,7	35	18,3
Foresterie	219	88	30	12
Service Santé	46	10,4	396	89,6
Meuble et construction	962	97,7	22	2,3
Électrotechnique	805	98,3	14	1,7
Hydrothermie	945	99,8	2	0,2
Dessin technique	241	81,4	55	18,6
Équipement motorisé	2 279	99,5	10	0,5
Mécanique	861	98,8	10	1,2
Alimentation	530	38,7	839	61,3
Soins esthétiques	44	1,4	3 254	98,6
Couture et habillement	3	0,7	411	99,3
Protection et service du bâtiment	14	18	64	82
Commerce et secrétariat	239	5,6	4 086	94,4
Arts plastiques	17	18,5	75	81,5
Imprimerie	213	58,5	151	41,5

SOURCE: La Relance au Secondaire, MEQ.

On peut constater que très peu de secteurs présentent une population réellement mixte. Exception faite des programmes de « *l'imprimerie* » et de la « *pâtisserie* », les autres présentent une polarisation très nette de leur population sur la base du sexe. Les concentrations féminines se révèlent encore plus importantes: 76,5 % des femmes se retrouvent en « *commerce et secrétariat* » et en « *soins esthétiques* » (principalement la coiffure).

Certaines options sont très typiques. Les 6 options suivantes regroupent, à elles seules, 28 % de la population masculine de l'ensemble du secteur professionnel au secondaire en 1985 (promotion 1983-84):

- menuiserie d'atelier
- mécanique auto II
- mécanique auto I
- mécanique auto III
- machinerie générale II
- soudeur général.

Deux de ces options, « *menuisier d'atelier* » et « *mécanique auto III* », présentent un taux de chômage supérieur à 50 % en 1985.

La situation est encore plus caractéristique chez la population féminine où les 6 plus importantes options regroupent 55 % de l'ensemble des diplômées du secteur professionnel de 1983-84. Ces options sont:

- coiffure pour dames
- secrétaire de service
- commis-comptable
- commis de bureau
- coiffure pour hommes
- opératrice informatique.

L'option « *secrétaire de service* » qui regroupe 1297 diplômées (année 1983-84) présente un taux de chômage de 77,5 % en 1985. De plus, si on ajoute aux 6 options énumérées ici, les options « *soins esthétiques* », « *cuisine professionnelle II* » et « *infirmière auxiliaire* », on regroupe 65 % de la population féminine du secteur professionnel au secondaire.

L'orientation professionnelle des jeunes du secteur professionnel du secondaire apparaît donc éminemment sexiste, tout comme l'appellation de certains programmes. Elle témoigne de la structure sexiste du marché de l'emploi, de la rigidité des modèles sociaux et de la lenteur du processus de l'accès à l'égalité entre les sexes. Mais doit-on attribuer tous les torts à l'école?

Une étude approfondie des données de « *Relance '85* » (sortantes et sortants 1983-84), pour les options les plus importantes (100 sortantes et sortants et plus), nous amène à dresser un tableau plutôt sombre de la discrimination à l'égard des femmes, et ceci dès leur entrée sur le marché du travail.

Le tableau 4 que l'on retrouve à l'annexe des tableaux présente un ensemble de données sur ces options. Le tableau présente dans un premier temps les données concernant les options à majorité masculine pour ensuite présenter celles concernant les options à majorité féminine. Ces données concernent la poursuite des études, les différences salariales homme-femme, le taux de chômage et le temps de recherche d'un premier emploi. Nous allons maintenant étudier en détail ce tableau.

Considérons premièrement les éléments de différenciation qui s'établissent en regard du temps de recherche du premier emploi.

On constate que le temps de recherche du premier emploi des hommes se retrouvant dans une option à majorité masculine est généralement plus court que celui des femmes se retrouvant dans une option à majorité féminine. Pour les premiers (hommes-options à majorité masculine), le temps de recherche varie entre 2 à 9 semaines alors que pour les secondes (femmes-options à majorité féminine) le temps d'attente varie entre 4 et 13 semaines. Une autre différenciation s'établit lorsqu'on considère les performances d'un groupe sexe dans une option dominée par l'autre groupe sexe. Ainsi, alors que les hommes qui se retrouvent dans une option à majorité féminine ont un temps de recherche très près ou même inférieur à leurs consoeurs, les femmes qui sont dans des options à majorité masculine ont des temps d'attente très nettement supérieurs à leurs confrères. **Deux des options qui présentent le plus haut niveau de mixité (cuisine professionnelle I et dessin publicitaire) présentent un temps de recherche très nettement supérieur chez les femmes.**

Examinons maintenant le taux de chômage neuf mois après la fin des études (30 mars 1985). Lorsque l'on est en mesure de comparer le taux de chômage de chaque groupe sexe, on se rend compte que celui-ci est soit égal, soit légèrement inférieur pour les hommes, sauf trois options à majorité féminine (secrétaire de service, commis de bureau et opérateur informatique) où le taux de chômage féminin est inférieur. Laissé à lui-même, le marché du travail favoriserait donc un renforcement des ghettos d'emplois.

Les différences les plus surprenantes concernent les salaires, d'autant plus que les données décrivent la situation neuf mois après la fin des études. Les options à majorité masculine présentent un salaire hebdomadaire moyen nettement supérieur à ceux obtenus par les sortantes et sortants des options à majorité féminine. Alors que très peu d'options à majorité masculine offrent un salaire inférieur à 240$ par semaine, c'est la règle chez les options à majorité féminine. De plus, lorsque l'on est en mesure de comparer les salaires entre hommes et femmes pour les sortants d'une même option, les salaires des hommes sont généralement et sauf de rares exceptions, très nettement supérieurs à ceux de leurs consoeurs. Or, mise à part l'importance plus grande du travail à temps partiel chez les femmes, on peut difficilement expliquer **cette différenciation, autrement que par la discrimination fondée sur le sexe, car cette distinction est attribuable ni à la scolarité, ni à l'expérience.** Et même là, les données disponibles démontrent que la situation des femmes diplômées est moins bonne que celle de leurs confrères non-diplômés de l'option correspondante [6].

Les données concernant la poursuite des études ouvrent, pour leur part, la voie à une connaissance plus approfondie de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les différences les plus significatives ne s'établissent pas tant sur la base du groupe sexe, que sur le fait que certaines options se présentent comme terminales, alors que d'autres semblent davantage ouvrir à la poursuite des études. Il y a 7 options qui présentent un taux de poursuite des études supérieur à 20 % pour les deux sexes, ce sont:

- commis-comptable (26,3 %)
- commis de bureau (36 %)
- opérateur informatique (28 %)
- garde forestier (23 %)
- dépanneur d'appareil domestique II (42 %)
- dessinateur général (34 %)
- dessin publicitaire (H: 40,5 %, F: 30 %).

À ces options s'en ajoutent trois autres où une proportion significative de sortantes ou sortants d'un groupe-sexe seulement poursuit ses études:

- électricien de construction (hommes: 30,5 %)
- machiniste général II (hommes: 20,1 %)
- réceptionniste-téléphoniste (femmes: 31 %).

Si pour quelques options, la poursuite des études a pu se faire au professionnel supplémentaire (machiniste général II), il apparaît que dans la plupart des cas, ces études ont été poursuivies au niveau collégial. **Il y a donc des options pour lesquelles la voie de l'enseignement collégial est plus « *naturelle* » qu'à d'autres.**

L'explication de ce phénomène apparaît relativement complexe. Elle n'apparaît pas comme une évidence pour le sens commun. Comment expliquer que pour certaines options, la quasi totalité des sortantes et sortants cessent leurs études, alors qu'ailleurs, une minorité significative poursuit au-delà d'un premier diplôme? Les voies les plus prometteuses d'explications prennent en considération le niveau de l'emploi, une meilleure liaison entre les ordres d'enseignement, l'univers socio-culturel de certaines catégories socio-professionnelles, etc.

Pour comprendre la relation entre la formation et l'emploi dans une pareille problématique, il faut être en mesure de suivre un groupe de jeunes sur une période assez longue pour voir comment, ultimement, ils vont utiliser leur « *patrimoine académique ou scolaire* » sur le marché du travail. Une seule étude d'importance a été menée au Québec dans cette perspective. Il s'agit d'un document de la série « *Relance au secondaire* » qui porte sur la promotion 1974-75 et qui cherche à décrire l'évolution de la carrière des individus jusqu'en 1981 [7]. Nous allons nous attarder ici à l'option « *infirmière auxiliaire* », qui apparaît révélatrice de plusieurs phénomènes d'importance.

Le tableau 8 énumère quelques données concernant la situation de la promotion 1974-75 de l'option « *infirmière auxiliaire* », en regard de l'emploi en 1976 et en 1981.

TABLEAU 8
SITUATION DE LA PROMOTION 1974-75, OPTION « INFIRMIÈRE AUXILIAIRE » EN 1976 ET 1981

	1976 (un an après la fin de leurs études)		1981 (6 ans après la fin de leurs études)	
	H (%)	F (%)	H (%)	F (%)
– ont un emploi	91,8	66,9	93,0	80,0
– sont inactifs	0,0	0,3	7,0	12,1
– cherchent un emploi	0,0	2,7	0,0	7,4
– sont aux études	8,1	9,9	0,0	0,5
Proportion de celles et ceux qui, ayant un emploi, travaillent à plein temps	*100,0*	*91,6*	*100,0*	*68,1*

SOURCE: Corbeil, P. et Michel, P., Relance au Secondaire, Promotion 1974-75, Évolution de la carrière jusqu'en 1981, MEQ, 1985.

TABLEAU 9
ÉTAT COMPARATIF DES EMPLOIS OCCUPÉS (PROMOTION 1974-75, INFIRMIÈRE AUXILIAIRE)

État comparatif des emplois occupés					
Principaux emplois en 1976			Principaux emplois en 1981		
	H	F		H	F
1. Infirmières auxiliaires	100	84,12	1. Infirmières auxiliaires	54,77	83,87
2. Caissiers	...	5,45	2. Infirmières diplômées (sauf surveillantes)	30,16	6,66
3. Opérat. sur matériel mécanogr. électronique	...	5,45	3. Aides-infirmières et garçons de salle	...	3,78
4. Aides-infirmières et garçons de salle	...	4,51	4.		
5.			5.		
TOTAL (%)	*100*	*99,43*	*TOTAL (%)*	*84,93*	*94,31*

SOURCE: Corbeil, P. et Michel, P., op. cit.

Alors que la proportion d'hommes ayant un emploi s'est maintenue sur ces 5 ans, la proportion de femmes ayant un emploi a décliné de 6,9 points de pourcentage. La proportion d'inactifs s'est pour sa part accrue beaucoup plus chez les femmes que chez les hommes. Autre fait remarquable, tous les hommes ayant un emploi sont à temps plein, tant en 1976 qu'en 1981, alors que chez les femmes, la proportion de celles travaillant à temps plein passe de 91,6 % en 1976 à 68,1 % en 1981.

De toute évidence, les hommes et les femmes poursuivent un cheminement professionnel qui diffère. Or, cette différence ne tient pas à leur formation initiale, qui est la même, mais semble être étroitement liée au fait que plusieurs femmes demeurent à la maison (les « *inactifs* ») ou travaillent à temps partiel en raison, peut-on supposer, de leur maternité et du soin des enfants. Mais les différences ne s'arrêtent pas là. Le tableau 9 donne l'état comparatif des emplois occupés.

On voit que les hommes ont eu moins de difficulté à se dénicher un emploi d'infirmier auxiliaire, à la fin de leurs études. Mais, ce qui est particulièrement significatif, c'est la situation en 1981, qui dénote une proportion importante d'hommes avec le statut d'infirmier diplômé (30,16 %), alors que les femmes sont demeurées massivement avec un statut d'infirmière auxiliaire (à 83,87 %). À quoi tient cette évolution différenciée de la carrière? Deux données permettent d'apporter un éclairage suffisant pour répondre à la question. En effet, en 1981, 52,8 % des hommes contre 34,4 % des femmes avaient suivi un cours de perfectionnement, et 57,9 % des hommes contre 23,9 % des femmes avaient poursuivi des études (promotion 1974-75).

Ainsi, les hommes plus que les femmes ont pu accroître leur « *patrimoine académique ou scolaire* » et ceci non pas en raison de leur formation initiale, mais à cause, vraisemblablement, des conditions de perfectionnement et de formation continue, moins adaptées à la réalité des femmes. Nous reviendrons sur ces questions plus loin. Retenons pour l'instant, que **la formation n'est qu'un des éléments expliquant la situation en emploi des individus, mais que cette formation, et en particulier la formation initiale, s'inscrit dans un ensemble de contingences sociales, dont une bonne partie est liée aux rapports hommes-femmes.**

L'adaptation aux nouvelles technologies

Les expériences de modification de programmes d'études pour prendre en compte les technologies de l'informatique et de l'électronique sont encore récentes au Québec. Il est difficile d'en faire une évaluation sur une longue période. Cependant, les données disponibles nous permettent quelques constats qui méritent sûrement notre attention. Nous allons nous attarder à trois options précises:

- monteur en électronique sur chaîne de montage;
- opérateur en informatique;
- secrétaire juridique.

Le cas de l'option « *monteur en électronique sur chaîne de montage* » apparaît comme assez caractéristique du type de formation pointue, très adaptée à des besoins précis d'une industrie... et voie cul-de-sac. L'option est toute récente et les données à son sujet sont disponibles à partir de l'année scolaire 1976-77. Or, depuis ce temps, seul le taux de chômage de la promotion 1977-78 a été inférieur à la moyenne de l'ensemble du secondaire professionnel. De plus, ce taux de chômage a atteint le seuil de 50 % dès la promotion 1980-81, et il atteignait 55,5 % pour la promotion 1983-84 (au 30 mars 1985). On voit ici qu'**un programme d'études, même lié à une technologie de pointe, peut être une voie sans issue, si son horizon est trop limité.** Notons que cette option accueille une population étudiante presque exclusivement masculine.

La situation de l'option « *opérateur en informatique* » illustre pour sa part un autre phénomène. Soulignons, au préalable, un anachronisme: bien que la population féminine représente entre 75 et 80 % des effectifs étudiants, selon les années, l'option continue d'être dénommée sous le vocable masculin « *opérateur en informatique* ». Sous l'angle des rapports formation-emploi, cette option connaît une évolution particulière. Avant 1982, l'option présente, par rapport à l'ensemble du secondaire professionnel, des fluctuations importantes de son taux de chômage. Néanmoins, les sortantes et sortants des années 1975-76 à 1979-80 connaissaient généralement un taux de chômage relativement faible. Cependant, on note que la situation des sortants connaît une détérioration des conditions d'embauche bien avant leurs collègues féminines. Dès 1977-78, le taux de chômage masculin atteint 54,1 %. Il fléchira les deux années subséquentes pour remonter et se maintenir par la suite autour de 50 %, atteignant 59,1 % pour la promotion 1983-84 (au 30 mars 1985). Le marché du travail semble donc s'être particulièrement détérioré pour les sortants de cette option. Il faut comprendre que les dernières innovations en informatique tendent à réduire le nombre d'opératrices et d'opérateurs nécessaire au fonctionnement des appareils. En se contractant, le marché semble accentuer son caractère sexiste et privilégier ici les diplômés de sexe féminin. On le comprendra, l'école n'a pas d'emprise sur ce dernier phénomène qui ne s'explique que par le contexte social. Mais, l'évolution rapide de la technologie force néanmoins une réévaluation

de ce programme d'études, qui risque rapidement de se transformer en voie cul-de-sac.

L'option « *secrétaire juridique* » n'est pas, comme les deux autres, reliée directement à une technologie de pointe. Cependant, la réforme des cours de secrétariat, avec la création du cours « *agente et agent de bureau* » fusionnant, en un seul programme l'ensemble des options en secrétariat du secondaire, relie cette option aux nouvelles technologies, en y introduisant la bureautique. L'intérêt est de souligner ici, le fait que le taux de chômage des sortantes de l'option « *secrétaire juridique* » s'est continuellement maintenu en bas de la moyenne du secondaire professionnel, présentant pour la promotion 1983-84, un taux de 21,1 % comparativement à un taux de 35 % pour l'option « *secrétaire de service* ». **Ceci illustre la pertinence d'une certaine forme de spécialisation.** Or, le nouveau programme « *agente et agent de bureau* » risque de secondariser cette spécialisation au bénéfice d'une formation technique générale centrée sur l'utilisation du matériel. Il n'est pas ici question, de remettre en cause l'intérêt d'un corps commun de formation aux outils de travail en secrétariat mais, de mettre en lumière qu'une certaine forme de spécialisation doit aussi avoir sa place, comme ici en secrétariat juridique, et on peut aussi penser au domaine de la médecine, à celui des assurances, etc.

Les données des « *Relance* » nous amènent donc à une certaine prudence dans l'adaptation aux technologies nouvelles, et au moins quatre règles semblent se dégager:

- éviter la précipitation;
- suivre l'évolution technologique;
- éviter une spécialisation pointue;
- maintenir une certaine forme de spécialisation professionnelle, axée sur le secteur d'activités.

La situation des finissantes et finissants du collégial

Les opérations « *Relance* » au collégial procèdent selon la même démarche que celles réalisées auprès des finissantes et finissants du secondaire. Cependant, les résultats de Relance '85 sont non significatifs pour plusieurs des options les plus importantes (100 diplômés et plus), vu le faible nombre de répondants à l'enquête sociologique. C'est pourquoi nous nous sommes limités à l'étude des résultats globaux de l'enquête qui, eux, sont significatifs.

L'évolution de la population étudiante au collégial

L'évolution de la population étudiante au collégial depuis 1973-74 se caractérise premièrement par une croissance plus importante du secteur professionnel. (Voir en annexe le tableau 5) Le taux de croissance annuel de la population étudiante pour la période 1973-74 à 1983-84 est de 4,7 % pour le secteur professionnel, et de 2,8 % pour le secteur général. En 1984-85, la population étudiante du collégial se partage moitié-moitié entre le général et le professionnel.

On peut sûrement voir là une des conséquences de la tendance croissante des élèves du secondaire à poursuivre leurs études, et probablement une des causes du déclin relatif du secteur professionnel au secondaire.

D'ailleurs, une proportion croissante d'un groupe d'âge donné atteint le niveau collégial (voir en annexe le tableau 6). De 1976 à 1982, cette proportion est passée de 38,6 % à 46,0 % des effectifs d'une génération donnée. Ce phénomène semble dû principalement à la tendance croissante des femmes à poursuivre les études. La proportion d'hommes d'une génération s'inscrivant à des études au secteur général du collégial est demeurée stable, et on note une légère augmentation de la fréquentation masculine au secteur professionnel. Cependant, la proportion de femmes, d'une génération donnée, qui poursuit des études au collégial est passée de 40 % à 50,3 % de 1976 à 1982. Cette croissance touche tant le secteur général que le secteur professionnel.

Il existe un écart important entre la proportion de celles et ceux qui s'inscrivent au collégial, et la proportion de cette même génération qui obtient un diplôme d'études collégiales. Cette situation est préoccupante, surtout lorsque l'on considère l'importance capitale du diplôme sur le marché du travail, comme le révèlent les opérations « *Relance* », tant au secondaire qu'au collégial. (Voir en annexe le tableau 7)

Quelle issue pour les finissantes et finissants du collégial?

Les finissantes et finissants diplômés du secteur collégial ont des conditions d'insertion plus favorables que celles et ceux du secondaire. Le tableau 10 nous présente une comparaison entre le taux de chômage des finissantes et finissants de professionnel long du secondaire et du secteur professionnel collégial, de 1975-76 à 1983-84. Nous avons choisi ces deux secteurs en raison de leur importance, et du caractère terminal du diplôme.

Comme on le remarque, le taux de chômage pour les sortantes et sortants du professionnel collégial est nettement inférieur à celui des sortantes et sortants du professionnel long du secondaire.

L'ordre de grandeur des différences va pour la plupart des années du simple au double. Notons cependant, que l'année 1982 (sortantes et sortants

TABLEAU 10
TAUX DE CHÔMAGE SORTANTS(ES(DU PROFESSIONNEL LONG, DU SECONDAIRE ET DU SECTEUR PROFESSIONNEL DU COLLÉGIAL (DE 1975-76 A 1983-84) (en %)

	1975-76		1976-77		1977-78		1978-79		1979-80		1980-81		1982-83		1983-84	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Professionnel long (secondaire)	23.3	14.0	17.3	16.2	24.9	19.4	14.2	13.5	21.9	18.7	35.9	31.3	35.3	33.7	34.0	33.0
Professionnel (collégial)	10.2	5.7	10.5	7.5	15.4	10.7	4.9	7.4	12.5	8.1	22.0	17.8	20.1	15.2	22.2	14.3

SOURCE: Relance au Secondaire et Relance au Collégial. MEQ.

1980-81) apparaît comme une année de rupture, liée à la conjoncture globale de l'emploi. Le taux de chômage des finissantes et finissants du professionnel collégial demeure élevé depuis maintenant 4 ans (en comparaison avec les taux des années '70).

L'autre tendance forte chez les finissantes et finissants du collégial, c'est la tendance à poursuivre des études. (Voir en annexe le tableau 8) Cette fois-ci, on a un comportement similaire à celui constaté au secondaire.

Une forte proportion des finissantes et finissants du secteur général poursuit ses études: en 1985, cette proportion est de 86,7 % pour les hommes et de 86,3 % pour les femmes, en comparaison à respectivement 69,7 % et 73,1 % en 1977. Par ailleurs, cette augmentation est encore plus prononcée chez les finissantes du secteur professionnel, où le taux de poursuite des études est passé, pour la même période de 4,5 % à 18,3 %. Le secteur professionnel du collégial constitue une voie de passage vers les études universitaires pour un nombre croissant de jeunes. On peut cependant croire, que la situation de l'emploi y est pour quelque chose.

Le sexisme dans l'orientation scolaire au collégial

D'autres tendances fortes se dégagent du secteur collégial, mais pour les faire ressortir, il faut nous attarder à la situation comparée des deux sexes.

Globalement, le secteur collégial offre l'image d'une représentation assez équitable de chaque sexe (tableau 11).

TABLEAU 11
EFFECTIFS ÉTUDIANTS AU COLLÉGIAL SELON LE SECTEUR ET LE SEXE (ANNÉE SCOLAIRE 1984-85, AUTOMNE 1984)

	N		%	
	H	F	H	F
Général	34 673	34 276	50,3	49,7
Professionnel	33 022	35 612	48,1	51,9
Total	67 695	69 888	49,2	50,8

SOURCE: MEQ. L'effectif des cégeps à l'enseignement régulier, Session automne 1984, Bulletin statistique, vol. 9, no 14, Gouvernement du Québec, 1985.

Ce tableau prend cependant une toute autre allure si on se fonde sur les données de « *Relance* » pour la promotion 1983-84, qui, elles, concernent les diplômées et diplômés.

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, les inscriptions en 3e année du collégial, à l'automne 1983, se partageaient moitié-moitié au plan de la représentation des deux sexes. Or, la représentation de chaque sexe pour les diplômés de cette année académique est toute autre. En effet, on retrouve chez ces diplômés, 61,4 % de femmes et 38,6 % d'hommes. Le taux de réussites serait donc nettement supérieur chez les femmes. On peut aussi supposer, que l'attrait

du marché du travail se fait plus fort chez les hommes. Il peut aussi s'agir en partie d'une certaine distorsion pouvant être reliée à la représentativité des répondants à l'enquête « *Relance* ».

Si on poursuit l'analyse des données de Relance '85 au collégial, on se rend compte, comme au secondaire, du maintien du caractère sexiste de l'orientation scolaire (tableau 12).

TABLEAU 12
LA RÉPARTITION H-F SELON LES GRANDS SECTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL POUR LA PROMOTION 1983-84 (Les diplômés)

Secteurs	H	F
Techniques biologiques	20,3 % (393)	79,7 % (1 541)
Techniques physiques	87,1 % (1 387)	12,9 % (205)
Techniques humaines	25,0 % (315)	75,0 % (944)
Techniques de l'administration	32,3 % (988)	67,7 % (2 073)
Arts	30,6 % (215)	69,4 % (487)
Total	*38,6 % (3 298)*	*61,4 % (5 250)*

SOURCE: Relance au Collégial, MEQ.

Les techniques physiques présentent, notamment, une inversion complète de la représentation homme-femme par rapport à celle observée pour l'ensemble du secteur professionnel collégial (chez les diplômés). Cette tendance se confirme lorsqu'on regarde les principales options (100 sortantes et sortants et plus) du secteur professionnel (tableau 13).

Sauf pour l'informatique, chaque option présente un groupe-sexe très fortement majoritaire. La structure de la formation professionnelle se présente, aussi au collégial, comme manifestement sexiste.

Comme au secondaire, les femmes se concentrent dans un petit nombre d'options. Ainsi, en 1983-84, 43,9 % des femmes diplômées du secteur professionnel du collégial se retrouvent dans 5 options: techniques infirmières, finance, informatique, technique éducation spécialisée, secrétariat. Si nous prenons les 5 options les plus importantes du côté masculin, on constate qu'elles regroupent 29,4 % de la population masculine du secteur. Ces options sont: électronique, techniques policières, techniques génie civil, techniques fabrication mécanique, électrodynamique.

Les comportements différenciés au niveau de l'orientation scolaire se poursuivent aussi au niveau des conditions d'insertion au marché du travail.

On constate que pour les deux dernières années où des données étaient disponibles au moment de la rédaction, les femmes présentent un taux de chômage nettement inférieur à celui des hommes. Notons de plus que ce constat est aussi valable pour les diplômés du secteur général collégial de 1983-84. Cependant, on ne retrouve pas ici, comme au secondaire, la même constance: alors que les finissants du secondaire ont généralement un taux de chômage inférieur à leurs consoeurs (Graphique 3), cette situation varie beaucoup d'une année à l'autre au collégial (si on considère la période de 1975 à 1981).

De façon générale, il y a un fait qui ressort: **plus le niveau de scolarité s'élève, et plus les écarts entre les finissants des deux sexes diminuent.** Mais ces écarts ne disparaissent pas pour autant. Malgré un taux de chômage qui leur est favorable, les finissantes du collégial (secteur professionnel) se retrouvent plus souvent avec un emploi à temps partiel et présentent toujours une comparaison déficitaire au plan salarial avec leurs collègues masculins, et ceci, fort peu de temps après la fin des études. **C'est indiquer le poids des contraintes sociales sur le devenir professionnel des jeunes. Si l'école peut jouer un rôle dans la réduction des inégalités, son action est limitée par les pratiques existant dans les milieux de travail. Le tableau 15 illustre éloquemment ce fait.**

TABLEAU 13
LA RÉPARTITION H-F POUR LES OPTIONS DE 100 SORTANTS(ES) ET PLUS (PROMOTION 1983-84). SECTEUR PROFESSIONNEL DU COLLÉGIAL

Majorité masculine	H	F
Technique de l'architecture	77	32
Technique génie civil	141	15
Technique fabrication mécanique	124	2
Électrodynamique	107	1
Électronique	432	12
Techniques policières	166	76
Majorité féminine	**H**	**F**
Techniques d'hygiène dentaire	2	106
Techniques diététiques	1	108
Techniques de laboratoire méd.	11	114
Techniques infirmières	93	890
Garderie d'enfants	0	145
Technique éd. spécialisée	67	346
Assistance sociale	13	118
Technique documentation	9	119
Techniques administratives	49	69
Marketing	95	104
Finance	361	758
Administration générale	36	65
Secrétariat I	2	106
Secrétariat	0	306
Tourisme	11	95
Informatique	352	451
Arts plastiques	73	172
Musique	57	110

SOURCE: Relance au Collégial, MEQ.

TABLEAU 14
SITUATION COMPARÉE DES HOMMES ET DES FEMMES FINISSANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL DU COLLÉGIAL, 1 AN APRÈS LA FIN DE LEURS ÉTUDES (PROMOTION 1982-83 ET 1983-84)

	Taux de chômage		Ont emploi temps plein		Salaire hebdomadaire moyen	
	1982-83	1983-84	1982-83	1983-84	1982-83	1983-84
Hommes	20,1 %	22,2 %	89,1 %	84,0 %	308$	325$
Femmes	15,2 %	14,3 %	78,4 %	73,1 %	266$	300$

SOURCE: Relance au Collégial, MEQ.

TABLEAU 15
SALAIRE HEBDOMADAIRE MOYEN DES SORTANTES ET SORTANTS DIPLÔMÉS POUR L'ANNÉE 1983-84, SELON LE SEXE ET LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

	Secondaire				Collégial	
	Général	Prof. court	Prof. long	Prof. Suppl.	Général	Profess.
Hommes	222 $ (.)	236 $ (.)	253 $	276 $	269 $ (.)	325 $ (.)
Femmes	179 $ (.)	168 $ (.)	192 $ (.)	201 $	236 $	300 $ (.)
Salaire moyen H moins Salaire moyen F	+ 43 $	+ 68 $	+ 61 $	+ 75 $	+ 33 $	+ 25 $

(.) *Forte variation dans les données*

SOURCE: *Relance au Secondaire et Relance au collégial, MEQ.*

Peu importe, le niveau de scolarité considéré, l'écart salarial entre les hommes et les femmes est à l'avantage des hommes. Néanmoins, cet écart s'atténue de façon notable au niveau collégial.

Pour les hommes, un diplôme terminal est toujours plus avantageux: un diplômé du professionnel supplémentaire au secondaire obtient, en moyenne, un salaire supérieur à un diplômé du secteur général du collégial. Pour les femmes, la progression salariale en fonction de la scolarité est plus linéaire, mais on retrouve aussi un net avantage pour les détentrices d'un diplôme terminal (i.e. la comparaison diplôme « *général* » et « *professionnel* »).

Plusieurs facteurs, liés au fonctionnement du marché du travail, peuvent influencer les termes de cette comparaison.

On devrait pouvoir notamment comparer les finissantes et finissants d'un même groupe d'âge. Cette comparaison pourrait donner des résultats différents de ceux observés au tableau 15. Ainsi, les finissantes et finissants du professionnel secondaire accumulent de l'expérience sur le marché du travail, pendant que les autres poursuivent leurs études. Cependant, les finissantes et finissants du secondaire professionnel ont un taux de chômage plus élevé que celles et ceux du collégial. De plus, on devrait comparer, non seulement les salaires moyens de celles et ceux en emploi, mais aussi les revenus moyens de chaque groupe. Ainsi établie, notre comparaison entre les finissants du professionnel court du secondaire et les finissantes du secteur général du collégial avantageraient possiblement ces dernières. Notons, cependant, que pour qu'une femme puisse espérer obtenir, à la fin de ses études, un salaire équivalent à celui d'un homme diplômé du professionnel court, elle doit obtenir le diplôme d'études collégial général. C'est indiquer l'ampleur de la discrimination s'exerçant sur le marché du travail.

L'EMPLOI DE DEMAIN: DES CONTOURS ENCORE FLOUS

Il existe au Québec trois types d'études prévisionnelles en matière d'emploi:

- les études sur les surplus et pénuries de main-d'oeuvre à court terme;
- les études sur l'évolution des besoins professionnels en longue période (horizon 1990 ou 1995);
- les études concernant l'impact des technologies nouvelles sur l'emploi.

Nous allons, dans cette section, présenter les principaux résultats de ces différentes études, afin de mieux comprendre la dynamique de l'emploi au Québec. Nous pourrons réfléchir, par la suite, aux responsabilités qui reviennent à l'école dans un tel contexte.

Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec

Le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu du Québec mène, sur une base annuelle, une étude sur les surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec. Nous allons considérer ici les résultats concernant les prévisions pour 1984, 1985, 1986 [9].

Il nous semble que ces études ne sont utiles en terme de planification du système éducatif, que si elles sont placées en perspective, sur une période de temps suffisamment longue.

Précisons en préalable l'objectif de ces études. L'objectif premier est de chercher à prévoir les déséquilibres de main-d'oeuvre (surplus ou pénuries), par groupe professionnel, pour chaque région, et pour l'ensemble du Québec. Les groupes professionnels sont définis par rapport à la Classification canadienne descriptive des professions (CCDP).

Quels sont les principaux constats que l'on peut tirer?

Premièrement, **on constate un surplus chronique et important de main-d'oeuvre pour la plupart des catégories professionnelles, peu importe l'année considérée** (1984, 1985 ou 1986). Cette situation révèle une relative **stagnation de l'emploi**, depuis le début des années '80.

Cependant, on constate, en second lieu, que malgré ces surplus, il y a des pénuries pour plusieurs groupes professionnels.

Quels sont ces surplus? Où se retrouvent les pénuries?

Les **surplus**, on les retrouve principalement dans les domaines suivants: la vente (générale), la main-d'oeuvre peu qualifiée des secteurs industriels en restructuration (pâtes et papier, textile), les professions des sciences humaines, certains métiers traditionnels, comme bûcheron, les biologistes, les physiciens.

On identifie **les pénuries** pour les grands groupes suivants: les professions exigeant une formation universitaire dans le domaine des sciences appliquées, les métiers liés aux techniques nouvelles, certains métiers spécialisés (aéronautique).

De façon plus spécifique, on retrouve des **pénuries** de main-d'oeuvre chez les ingénieurs, les concepteurs de logiciels, les analystes-programmeurs, l'entretien électronique, les ajusteurs, les régleurs de machines-outils, les spécialistes en banque de données et en graphisme informatisé.

L'impact des nouvelles technologies sur la structure des professions apparaît de façon progressive, mais n'implique pas, en apparence, le grand nombre. Ainsi, au-delà des besoins liés directement à l'informatique, on note dans plusieurs secteurs industriels, des pénuries pour une main-d'oeuvre spécialisée dans le contrôle de la qualité ainsi que dans les techniques de génie industriel. De plus, on note pour 1986, l'insuffisance du perfectionnement liée à l'introduction des nouvelles technologies et en particulier, des machines à traitement de textes (MTT). Fait significatif, on note un relèvement des critères de sélection à l'embauche pour les opératrices et opérateurs de machines à traitement de textes. Certains emplois augmentent en volume (c'est le petit nombre), d'autres voient leurs qualifications se transformer (en plus grand nombre).

Globalement, l'étude des surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec indique **des pénuries pour des professions exigeant une formation plus élevée, alors que les groupes en surplus s'identifient pour une bonne part à des catégories peu scolarisées.** Ce mouvement est particulièrement prononcé dans les secteurs les plus touchés par les changements technologiques. Par ailleurs, les groupes professionnels affichant une pénurie regroupent une faible proportion de la main-d'oeuvre active, ce qui explique que ces pénuries puissent cohabiter avec des taux de chômage importants, dans les principaux secteurs d'emploi au Québec.

Pour les groupes professionnels fortement scolarisés, où on identifie des surplus de main-d'oeuvre (sciences humaines, biologistes), nous y voyons l'effet des mesures de compressions bud-

gétaires qui ont affecté, depuis quelques années, le développement des services publics.

L'emploi en 1990

Certaines études prévisionnelles en matière d'emploi adoptent un horizon plus lointain. L'année qui semble avoir fasciné les spécialistes de telles études est 1990. En effet, deux des plus importantes études de ce type, réalisées au Canada et au Québec, adoptent 1990 comme horizon de leurs prévisions. Il s'agit du rapport fédéral « *The Rocky road to 1990* », et des « *Prévisions de besoins professionnels au Québec 1982-90* »[10] réalisés au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu du Québec (le modèle québécois des prévisions par profession - MQPP). C'est à ces deux études que nous allons nous attarder.

Le rapport « *The Rocky road to 1990* » formule des conclusions tellement explosives, que le gouvernement fédéral avait cherché à le garder secret. Lorsque le rapport fut rendu public, grâce à une fuite, il eut effectivement l'effet d'une bombe. Ses grandes conclusions s'énoncent ainsi:

- si on veut maintenir le taux de chômage autour de 10 % au Canada en 1990, il faudrait créer de 3 à 4 millions de nouveaux emplois: 2 millions pour répondre à la croissance de la force de travail et 1 à 2 millions pour compenser les pertes dues aux changements structurels (transformation des marchés mondiaux, changements technologiques, etc);
- les trois secteurs les plus susceptibles d'être à la source de la création d'emplois nouveaux sont: le développement des ressources naturelles (le secteur énergétique), les biens et services reliés à la technologie, les services à la population (divertissement, « *fast food* », santé, etc.);
- ces secteurs en croissance ne suffiront pas aux besoins de création d'emplois;
- le taux de chômage prévisible dans ce contexte demeure élevé.

Ce qui ressort de cette analyse, c'est que les zones de croissance de l'emploi résident pour l'essentiel dans le secteur des services. L'emploi industriel ne pourrait au mieux que se maintenir. Notons aussi, que le rapport n'intégrait pas les effets d'une éventuelle entente de libre-échange avec les États-Unis. Or, une telle entente aurait éventuellement des effets importants tant sur le niveau que sur la structure des emplois, mettant en péril des secteurs entiers de l'économie et menaçant des milliers d'emplois.

Pour sa part, l'étude sur les besoins professionnels au Québec de 1982 à 1990 s'inscrit dans le cadre du développement d'un modèle québécois de prévision à moyen et long termes par profession. L'objectif de l'étude est d'établir un « *besoin net* », comme mesure de déséquilibre professionnel, indiquant l'ampleur des besoins devant être comblés par le système d'éducation, la formation professionnelle, la mobilité professionnelle, l'immigration, etc. Ce besoin net est établi à partir de deux sources qui sont les besoins liés à la croissance économique, et les besoins liés à l'érosion des effectifs (retrait, décès, etc.). Le modèle n'intègre pas actuellement le flux possible des diplômés. Le besoin net découlera de la différence entre les besoins identifiés ci-haut (croissance + érosion) et l'offre disponible en 1982 (le nombre de chômeurs).

Il n'est donc pas une mesure des déséquilibres éventuels entre la formation et l'emploi, mais davantage l'illustration des tendances structurelles qui animent l'évolution de l'emploi au Québec.

Le modèle québécois fonctionne sur la base d'un scénario de croissance qui nous donne un taux de chômage de 12 % en 1990. Selon les auteurs de l'étude, « *la croissance économique prévue au cours de la période sera insuffisante pour absorber tous les nouveaux arrivants sur le marché du travail* »[11]. C'est finalement l'érosion des effectifs qui constitue 54 % des besoins bruts de la période étudiée.

L'étude parvient à des prévisions de besoins professionnels pour 1990. (Voir en annexe, le tableau 9)

La principale conclusion, que l'on peut tirer de ces prévisions, est que les professions qui présentent les besoins nets les plus élevés (en volume) se retrouvent chez les catégories traditionnelles du secteur des services, alors que celles qui indiquent des besoins nets les plus négatifs réfèrent à des emplois peu qualifiés. (Voir aussi en annexe le tableau 10)

Selon les auteurs de l'étude, les professions hautement qualifiées qui représentent 19 % de l'emploi de 1982, représenteront 25 % des besoins nets de la période 1982-1990.

Les résultats concordent pour l'essentiel avec des études similaires menées aux USA.

Globalement, les tendances structurelles de l'évolution de l'emploi conduisent à prévoir une croissance dans les professions traditionnelles du secteur des services et une croissance supérieure des professions hautement qualifiées. Mais avant d'en tirer de grandes conclusions sur l'avenir de la formation au Québec, il faut considérer les limites inhérentes aux études prévisionnelles de ce type. C'est ce que nous établirons plus tard. Étudions au préalable, l'impact des nouvelles technologies sur l'emploi, car les modèles prévisionnels existants intègrent encore mal cette réalité.

L'impact des technologies sur l'emploi

La mesure de l'impact prévisible des nouvelles technologies, de l'informatique et de l'électronique, sur le niveau et la structure de l'emploi constitue une opération dont les résultats demeurent largement aléatoires.

La raison en est fort simple, et tient à ce que l'impact des changements technologiques sur l'emploi ne se réalise pas selon un modèle préétabli, mais relève avant tout d'une dynamique.

Le dossier soumis au XXIXe Congrès, de la C.E.Q. (juin 1984), « *Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail* » [12], présentait certaines des principales variables à considérer, soit:

- les tendances structurelles de l'évolution de l'emploi;
- le rythme de diffusion des nouvelles technologies;
- les secteurs et le type d'entreprise où se réalisent les changements technolog.
- les effets de compensation envisagés (création d'emplois nouveaux, accès à de nouveaux marchés, etc.;
- l'évolution des qualifications et les modèles organisationnels.

L'analyse de la dynamique à l'oeuvre au Québec soulevait sur cette base, des appréhensions certaines sur l'avenir de l'emploi. Les études et les données produites depuis lors confirment ces appréhensions: l'implantation des nouvelles technologies loin d'avoir en soi un effet « *vertueux* » sur le développement de l'emploi (investissement = croissance = création d'emplois), présente selon les secteurs un bilan négatif (des pertes réelles d'emplois), ou un bilan nul (stagnation de l'emploi). L'avenir s'annonce encore comme incertain.

Ainsi, on observe:

- dans les secteurs industriels qui réalisent d'importants changements technologiques (pâtes et papier, véhicules motorisés), ces changements sont davantage centrés sur la rationalisation de la production et le contrôle des coûts, ce qui se traduit par une stagnation de l'emploi [13]. À terme, tout indique que la part du secteur manufacturier dans l'emploi total continuera de baisser;
- le développement de la bureautique est constant, mais il se réalise à un rythme plus progressif que prévu [14 15]. L'effet dépressif sur l'emploi est relativement mineur. C'est davantage l'accès à l'emploi qui est affecté, par une stagnation du niveau d'embauche;
- dans les services, l'effet de l'informatisation varie selon les secteurs. Là où l'informatisation s'accompagne de développement des services (les banques et les caisses populaires), l'effet sur l'emploi est nul, et peut être positif. Par contre, là où l'usage de la bureautique vise avant tout l'accroissement de la productivité et la normalisation des services, l'effet sur l'emploi est problématique [16];
- dans les secteurs soumis à une concurrence internationale croissante, l'investissement technologique peut représenter une question de survie de l'entreprise. Ceci peut se traduire soit par le maintien des emplois existants, ou par une réduction des effectifs. Le cas le plus connu demeure l'usine de GM à Ste-Thérèse: si la compagnie modernise ses installations, le nombre d'emplois va diminuer, mais dans le cas contraire, c'est la survie de l'usine qui est en cause;
- l'emploi dans le secteur de la haute technologie va demeurer marginal dans le volume total de l'emploi [17]. L'effet de compensation est donc minime de ce côté;
- la croissance plutôt mitigée de l'économie et la faiblesse de la demande réduisent les effets potentiellement positifs des innovations technologiques.

Une étude récente de l'OCDE qui recense l'ensemble des recherches menées sur la question [18] conclut que les changements technologiques ont eu peu d'effets nets au niveau global, les emplois supprimés dans certaines industries étant compensés par le développement des services. On assisterait donc à une stagnation du niveau de l'emploi, accompagnée d'un déplacement marqué de la main-d'oeuvre. Ceci soulève des problèmes d'adaptation majeurs, les emplois nouveaux ne correspondant pas au profil des emplois supprimés, et n'apparaissant pas nécessairement au moment, et dans la région où les emplois disparaissent. Pour l'avenir, l'étude de l'OCDE conclue que l'innovation technologique va réduire l'emploi manufacturier, que l'industrie de haute technologie ne pourra compenser ces pertes, et qu'il ne reste que le secteur des services pour assurer la relève. Mais le développement récent des services a surtout été caractérisé par la croissance des « *services aux entreprises* », et par la stagnation des services publics sous l'effet des restrictions budgétaires. De plus, une partie des emplois « *nouveaux* », des « *services aux entreprises* » ne représente qu'un déplacement de l'emploi découlant des nouveaux modèles organisationnels, adoptés par des entreprises (sous-traitance, filialisation). Par ailleurs, l'étude de l'OCDE estime que l'évolution des structures professionnelles et des qualifications sera très nette, et marquée par l'élévation des qualifications, l'augmentation des travailleuses et des travailleurs non manuels par rapport

aux manuels, la progression des professions libérales et techniques.

Ce qui caractérise donc l'impact des nouvelles technologies sur l'emploi, selon l'étude de l'OCDE, ce n'est pas tant l'apparition de métiers nouveaux, que la mutation interne du travail et le déplacement déjà amorcé depuis longtemps de la main-d'oeuvre vers des tâches non manuelles, exigeant souvent une formation supérieure. Par ailleurs, la discordance entre la nature des emplois supprimés et ceux créés pose le risque d'un chômage de longue durée pour un nombre important de travailleuses et de travailleurs, victimes de changements technologiques (en particulier, les femmes et les travailleurs plus âgés).

Les premiers résultats d'une vaste recherche, menée au Québec, à propos des incidences des nouvelles technologies sur l'emploi [19] concordent, pour l'essentiel, avec les tendances décrites précédemment.

Les principaux résultats de la recherche sont les suivants:

- lorsque l'on parle de nouvelles technologies, les plus courantes sont surtout les technologies de l'informatique et de l'électronique;
- pour chacun des secteurs considérés, l'impact des nouvelles technologies sur la main-d'oeuvre se révèle négatif bien que les changements technologiques soient souvent nécessaires pour le maintien et la croissance de ces industries. Par ailleurs, il est hasardeux d'en arriver à des estimations précises sur le long terme, celles-ci relevant davantage de considérations macro-économiques (évolution de la demande et des marchés);
- on importe généralement les équipements, ce qui fausse le « *théorème de la compensation* » selon lequel la production de ces technologies peut être créatrice d'emplois;
- par ailleurs, au plan macro-économique, l'effet dépressif des nouvelles technologies sur l'emploi semble avoir été compensé par la croissance de la demande: entre 1971 et 1979, l'emploi total a augmenté de 28 %, malgré les changements technologiques. Encore ici, l'avenir dépend de la croissance économique;
- on note peu de nouvelles fonctions générées par les nouvelles technologies, et peu de suppression de professions. On assiste plutôt à l'intégration de technologies nouvelles dans le cadre des fonctions existantes. Ces changements sont progressifs et graduels. Il y a par ailleurs, des besoins importants pour l'entretien du matériel et un manque d'analystes-programmeurs. On ne note pas de polarisation des qualifications;
- les besoins de formation continuent d'être importants. Pour le seul secteur de l'industrie automobile, le coût de formation d'ici 5 ans est estimé à 200$ millions.

On est de plus en plus amené, au Québec comme ailleurs, à aborder les changements technologiques de façon plus progressive, en donnant davantage d'importance à l'évolution des métiers existants qu'à l'émergence de nouvelles professions.

QUEL AVENIR POUR L'ÉCOLE?

Nous nous sommes attardés, jusqu'à maintenant à présenter les principaux résultats des études disponibles concernant l'avenir de l'emploi ainsi que la situation des sortantes et sortants du système d'éducation. Cependant, nous ne possédons pas encore une vision unifiée de la problématique des rapports entre la formation et l'emploi. Les études prévisionnelles n'intègrent généralement pas dans leurs préoccupations les éléments relatifs aux besoins de formation. Les opérations « *Relance* » pour leur part, constituent certes une source importante de données, mais elles ne représentent finalement que des « *photographies* » très partielles de la situation de l'emploi, ne permettant pas de saisir la dynamique réelle du marché du travail.

Mettre côte à côte les résultats de ces recherches nous permet déjà de **saisir les dimensions du problème.** Mais cela **ne suffit pas, pour le comprendre et le résoudre.** Le risque est grand d'en rester à une vision superficielle, de se laisser aller à un alarmisme de bon aloi, sur la foi de titres spectaculaires dans les journaux, portant sur les « *programmes qui débouchent sur rien* » et les « *voies culs-de-sac* ». C'est d'ailleurs un écueil que n'a pas su éviter une étude du ministère de l'Éducation, qui affirmait prématurément que nous formions « *trop de spécialistes, dans trop de spécialités* » [20].

Certains programmes méritent certes d'être questionnés. Il serait cependant prématuré, de décider de la pertinence de telle ou telle filière de formation, sur la seule base d'une juxtaposition de données disparates, dont on peut questionner la valeur et la portée. Les limites de l'approche statistique ont entraîné une réorientation des recherches. Ce n'est pas sans raison qu'on voit se multiplier actuellement les études et les recherches sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, ainsi que les réflexions autour d'une théorie unifiée du marché du travail. Ceci nous indique tant l'importance du problème, que l'insuffisance des approches utilisées à date pour le comprendre.

L'objectif de cette section est de trois ordres:

- il nous faut comprendre dans un premier temps ce que nous disent réellement les chiffres;
- puis, il faut chercher à identifier quelle est la responsabilité réelle de l'école;
- enfin, nous allons voir quelles voies il est possible de suivre pour mieux lier école et emploi.

Que nous disent les chiffres?

Pour bien comprendre ce que nous disent les chiffres, nous devons interroger au préalable les approches des recherches qui les ont produits.

Lors d'une rencontre avec l'équipe de recherche responsable des études prévisionnelles au ministère de la Main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu, l'un d'eux nous disait que l'objectif de telles études n'était réellement atteint, que lorsqu'elles s'avéraient fausses. L'affirmation peut paraître paradoxale à première vue, mais, sur le fond, elle ne manque pas de pertinence.

Les études prévisionnelles ne font, finalement, que projeter dans le futur des tendances déjà observées, en fonction d'un scénario hypothétique d'évolution de l'économie. Elles indiquent ce qui arriverait vraisemblablement, si les tendances observées se maintenaient.

Or, une fois produites et diffusées, ces études constituent une information de première main, influençant les choix de carrière des individus, les priorités de perfectionnement des travailleuses et des travailleurs, l'attitude face à la mobilité, les politiques des gouvernements et des entreprises, etc. Les agents sociaux sont donc en mesure de réorienter leurs choix, contribuant ainsi à invalider les prévisions de départ.

L'étude des comportements des travailleuses et des travailleurs ces dernières années indique « *qu'il existe une certaine mobilité professionnelle et qu'elle répond positivement aux principaux indicateurs sur le marché du travail* »[21]. Plusieurs études démontrent aussi que les choix éducationnels, tant pour le choix du niveau d'études que du champ de spécialisation, **sont sensibles à l'évolution du marché du travail** [22]. De plus,

« *... l'évolution à travers le temps des clientèles étudiantes par discipline et champ de spécialisation témoigne d'une assez grande flexibilité des jeunes et des institutions d'enseignement à s'ajuster rapidement aux conditions du marché du travail* ». [23]

Les résultats de « *Relance* », concernant une option comme « *infirmière auxiliaire* », sont révélateurs de cette tendance. Le nombre de diplômées et de diplômés de cette option a baissé de plus de la moitié entre 1980-81 et 1983-84 (en annexe, voir tableau 1). Ceci a permis notamment de maintenir un taux de chômage inférieur à la moyenne, pour les sortantes et sortants de cette option. Pour l'option « *Cuisine professionnelle I* », on note pour la même période une croissance des effectifs et un déclin du taux de chômage. Une telle situation indique que les mécanismes en place dans le réseau scolaire, notamment l'information scolaire et professionnelle, ont permis d'adapter le flux des inscriptions aux fluctuations du marché du travail. L'analyse des choix éducationnels au cours des années '70 révèle que les étudiantes et les étudiants se sont déplacés vers les disciplines qui devaient s'avérer les plus « *rentables* ». [24]

En n'intégrant pas dans leurs perspectives

la mobilité professionnelle et la flexibilité des choix de formation, **les études prévisionnelles présentent une vision pessimiste de l'adéquation formation-emploi qui repose finalement sur un biais méthodologique.**

Les travaux s'inscrivant dans une approche statistique des rapports formation-emploi sont à prendre pour ce qu'ils sont: **des informations sur l'évolution des tendances à l'oeuvre.** Leur utilisation ne doit pas, cependant, s'inscrire dans une vision déterministe, et doit plutôt adopter une vision dynamique des relations de l'école et de l'emploi. Il y a quelques années à peine au Québec, le reboisement de nos forêts faisait encore figure de parent pauvre de nos politiques de développement, les besoins de formation en sylviculture évoluant en conséquence. En s'en tenant aux tendances observées dans les années '70, et au début des années '80, il était difficile de prévoir que l'analyse des surplus et pénuries de main-d'oeuvre en 1987 allait identifier une pénurie dans ce secteur [25]. C'est pourtant bien le cas suite aux politiques gouvernementales de reboisement.

L'évolution du marché du travail ne se réalise pas comme une simple reproduction des tendances déjà observées. C'est d'autant plus vrai, dans un contexte où les changements technologiques se multiplient à un rythme particulièrement rapide. Ceci nous amène à formuler quatre considérations concernant la fiabilité des études prévisionnelles:

- l'identification et le chiffrage des emplois sont difficiles, tant à cause des flous qui existent dans l'évolution des corps d'emploi les uns par rapport aux autres que des mouvements imprévisibles à l'intérieur de chaque corps d'emploi;
- l'estimation de la vitesse de diffusion des nouvelles technologies laisse place à autant d'impondérables que de débats méthodologiques;
- les taux de renouvellement de la main-d'oeuvre évoluent selon des paramètres souvent imprévisibles (évolution de l'accès à la retraite, le travail des femmes, la poursuite des études, etc.);
- les « *déficits* » ou « *surplus* » de formation que l'on peut parfois identifier, prennent mal en considération la réaction des individus et des entreprises.

L'ensemble de ces éléments rend aléatoire la fiabilité de certaines données. C'est ainsi que dans les études sur les surplus et pénuries de main-d'oeuvre, on est passé pour certaines classifications à des prévisions de surplus pour 1984, à une pénurie en 1985, tout ça en l'espace d'une seule année.

Une fois considérées les principales limites de l'approche statistique, il demeure toutefois possible d'en tirer des informations utiles. C'est pourquoi, nous allons revenir maintenant aux données exposées précédemment, et nous demander « *ce que disent les chiffres* ».

Si nous revenons, dans un premier temps, aux études prévisionnelles en longue période sur l'emploi, notamment en y intégrant l'effet prévisible des nouvelles technologies, on retient que **l'évolution de l'emploi ne correspond à aucun déterminisme.** Cette évolution est avant tout une dynamique. Elle est à ce titre sensible aux actions des groupes sociaux et aux décisions des agents oeuvrant tant au plan gouvernemental qu'à celui de l'entreprise. Ce non-déterminisme constitue, d'ailleurs, un élément-clé de l'analyse du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), organisme de la CEE, dans son analyse sur « *Le changement technologique, l'emploi, les qualifications et la formation* », [26]

Ce non-déterminisme, lié aux transformations en cours et aux surplus chroniques de main-d'oeuvre constatés, implique qu'une proportion importante **des emplois de demain est encore à créer et qu'on n'en connaît ni la configuration, ni l'importance.**

On peut toutefois identifier certaines tendances lourdes au sein de la dynamique actuelle de l'emploi. C'est ainsi qu'on note une tendance **à l'élévation du niveau de qualification exigé,** notamment suite aux changements technologiques. Par ailleurs, bien qu'un nombre important d'entreprises favorise encore une **structure polarisée des qualifications,** il devient de plus en plus évident que la régulation des nouveaux systèmes technologiques et organisationnels exige la constitution de **nouvelles qualifications intermédiaires,** qui, très souvent, ressemblent à des versions modernisées de fonctions existantes.

Un tel contexte implique qu'il est dorénavant impossible de concevoir les politiques éducatives indépendamment des politiques d'emploi. Il implique aussi **qu'il demeure inapproprié de parler de contingentement des options.** L'évolution récente de l'emploi et les tendances observées invitent **à éviter toute précipitation tant dans l'élimination de certaines filières de formation que dans l'ouverture de nouveaux programmes.**

D'ailleurs, soulignons au passage que la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des Collèges a adopté sur ces questions des positions passablement contradictoires. Dans son rapport annuel pour 1984-85, la commission affirme qu'il faut être plus prudent dans le développement de nouveaux programmes en raison du caractère fort trompeur des prévisions de besoins. [27] Par contre, on affirme dans le même rapport que le contingentement doit cesser d'être tabou. Mais en vertu de quels critères peut-on fixer ces contingentements, sinon en fonction de « *prévisions trompeuses des besoins* »?

Il est important de revenir ici sur l'affirma-

tion de l'étude précédemment citée du MEQ à l'effet que nous formerions trop de spécialistes, dans trop de spécialités. Une telle affirmation s'appuie sur le fait que nos structures de formation excéderaient nos structures d'emploi (on compte 649 programmes de spécialités scolaires contre 417 groupes de spécialités selon la classification canadienne des emplois) et que nous aurions un surplus de main-d'oeuvre qualifiée à peu près partout. Une telle analyse oublie cependant plusieurs éléments qu'il importe de mettre en relief:

- la nomenclature des classifications officielles est fondamentalement différente de la liste des programmes de formation. Elles ne sont pas comparables. Prenons, par exemple, la classification « *professeurs d'écoles secondaires* »: ce groupe de spécialités rend-il inutile l'existence des programmes de formation qui ont conduit certaines et certains à enseigner la chimie, d'autres la physique, ou la littérature, ou l'histoire, etc.? Pourtant, à une seule classification CCDP correspond un ensemble de programmes spécialisés de formation;
- la formation ouvre généralement la porte à plus d'un type d'emplois sur le marché du travail. Une formation de secrétaire peut ouvrir la porte à plus d'un type d'emplois de bureau. La mobilité interprofessionnelle existe dès l'entrée dans la vie active;
- si c'est un fait que notre structure de formation est diversifiée, nous avons par contre pu mettre en évidence que les choix opérés au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle contribuaient à grossir démesurément la clientèle de certains programmes, et à hypertrophier, dans les faits, notre structure de formation. Tant au secondaire qu'au collégial, on constate une concentration de la clientèle féminine dans quelques rares programmes de formation. Sous cet angle, **le problème de notre système d'éducation n'en est pas un de trop grande diversification, mais de trop faible diversification.** Ajoutons, pour conclure sur ce point, que le problème ne se retrouve pas uniquement au niveau de la clientèle féminine: parmi les programmes qui offrent les moins bonnes performances au secondaire, on note certains programmes traditionnellement masculins, au niveau des métiers de la construction et de la mécanique;
- enfin, si on note un surplus relativement généralisé de main-d'oeuvre qualifiée, doit-on en faire porter nécessairement la responsabilité à l'école, ou doit-on plutôt regarder du côté des déficiences des politiques d'emploi? Il faut voir par ailleurs, que l'emploi des jeunes est très sensible aux pratiques de gestion des entreprises: si la proportion de finissantes et de finissants travaillant à temps partiel a crû considérablement ces dernières années, la responsabilité revient essentiellement aux choix de gestion réalisés par les entreprises.

Quelle responsabilité pour l'école?

La principale faiblesse des opérations « *Relance* » est certainement d'*être* centrée exclusivement sur les sortantes et les sortants du système scolaire, sans référence aux conditions d'insertion réelle sur le marché du travail. De cette façon, c'est inévitablement l'école qui est mise en accusation, alors que tout indique que c'est surtout la dynamique du marché du travail qui est à pointer du doigt, notamment l'insuffisance d'emplois. Sans nier la responsabilité de l'école, il convient de resituer le débat.

L'étude des performances du système d'éducation dans les dernières années nous révèle une importante augmentation de la productivité de l'école en regard de l'adéquation formation-emploi. Soulignons les points les plus importants:

- une proportion croissante de jeunes obtient un diplôme d'études secondaires. Or, le diplôme constitue une variable-clé de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes;
- on remarque aussi une tendance accrue à la poursuite des études. Or, les conditions d'insertion s'améliorent nettement avec l'élévation du niveau de scolarité. Et ceci est particulièrement vrai pour la population féminine, qui a augmenté considérablement son bagage scolaire;
- de plus, le système d'éducation manifeste une grande sensibilité à l'évolution du marché du travail. On souligne que le délai entre un constat de pénurie dans une profession, et un effet de saturation ou de sursaturation, est très court au Québec (2 ans à peine) en regard de la situation ailleurs [28]. Ceci est dû autant à l'importance du chômage, qu'à la rapidité avec laquelle les institutions développent de nouveaux programmes.

Dans un tel contexte on pourrait être amené, avec une approche centrée exclusivement sur l'école, à condamner cette dernière pour de trop bonnes performances. L'affirmation peut paraître grosse mais elle n'est pas sans rapport avec l'alarmisme qui a entouré la publication des « *Relance* », ces dernières années. Pourtant, en réussissant à augmenter la proportion de diplômés, en favorisant la poursuite des études et en développant de nouveaux programmes, l'école n'a fait qu'assumer ses responsabilités. **C'est la « *productivité* » dramatiquement faible des politiques d'emploi qu'il faut davantage questionner.** Concluant une remarquable synthèse des analyses françaises concernant les relations formation-emploi, Jean-Jacques Paul constate que « *la formation ne peut être invoquée pour expliquer les difficultés d'emploi des jeunes* » [29]. Nos propres données nous amènent à affirmer la

même chose pour le Québec. D'autres études vont aussi dans ce sens. Antoine Baby, de l'Université Laval, pose la question suite à des interviews réalisées auprès des jeunes sortis du milieu scolaire:

« Comment pourrait-on tenir l'école ou même la socialisation des jeunes aux valeurs, responsables d'une situation comme celle qu'ont vécue la plupart des jeunes interviewés de se retrouver candidat ou candidate parmi cinquante, cent, trois cents, voire dans un cas plus de six cents autres candidats pour un seul poste disponible? » [30].

C'est peut-être une évidence mais il faut l'affirmer: **l'école n'a pas la responsabilité du fort taux de chômage des jeunes.** Mais quelle est donc la responsabilité de l'école face à l'emploi?

Les données exposées précédemment nous permettent d'apporter certains éléments de réponse à cette question. De toute évidence, **le bagage scolaire constitue une variable déterminante pour l'accès à l'emploi.**

On a pour s'en convaincre la situation comparée des sortantes et sortants des différents ordres d'enseignement qui est nettement à l'avantage des plus scolarisés. Analysant l'impact de l'éducation sur la carrière des individus dans le contexte québécois, des chercheurs ont même affirmé que l'éducation devient *« un déterminant de plus en plus important des carrières »* [31]. C'est indiquer ici l'importance à accorder à la compréhension de ce qui influence le cheminement scolaire et en particulier, l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Or, sous cet angle précis, les performances de l'école québécoise présentent des lacunes certaines.

Le portrait que nous avons dressé précédemment de la situation comparée des hommes et des femmes en regard de l'orientation scolaire et professionnelle indique bien tout le chemin qui reste à parcourir pour désexiser les programmes et favoriser un réel accès à l'égalité. Mais au-delà des rapports hommes-femmes, c'est tout le poids des contraintes sociales que met en lumière ce tableau. On sait aussi comment l'origine sociale peut conditionner le cheminement scolaire, tant au plan de la réussite scolaire, qu'à celui de l'orientation.

Par ailleurs, l'étude des conditions d'insertion sociale et professionnelle des jeunes révèle que deux variables structurent l'accès à l'emploi des jeunes: le sexe et l'origine sociale [32]. Nos données le confirment d'emblée pour la variable sexe. D'autre part, une autre étude conclut que « la carrière est ainsi structurée qu'elle présume l'ordre créé par l'école » et que *« la carrière est un système d'imposition de l'ordre créé par l'école »* [33]. On doit donc admettre que l'orientation scolaire, l'accès à l'emploi et la carrière sont étroitement liés. Mais il n'y a là aucun déterminisme simpliste et c'est sur cette base qu'il faut penser la responsabilité de l'école, en prenant toutefois en considération le poids de certains facteurs sociaux liés au sexe et à l'origine sociale.

L'approche statistique fournit une base très limitée pour aborder le problème. Elle fournit les éléments d'un constat macro-social, mais ne permet pas de saisir la dynamique à l'oeuvre. Les travaux récents en sociologie de l'éducation [34], et des recherches en cours [35] cherchent justement à saisir cette dynamique à travers la stratégie des acteurs individuels. Mellouki définit ainsi trois propositions:

- *« l'école ne fait pas que reproduire l'ordre social établi et les idéologies dominantes, elle est « une instance productive au plein sens du mot» ;*
- *« les institutions traditionnelles (église, famille, école, etc.) ne semblent plus avoir la prédominance dans le processus de socialisation inhérent au « nouvel ordre culturel» ;*
- l'école est *« un espace de jeux où les acteurs individuels incorporent, en les modifiant selon leurs intérêts et préférences, les stratégies de scolarisation (réussite, choix de filières, proportion de diplômés, etc.) privilégiées par leurs milieux sociaux et profitent, à leur avantage, du champ d'indétermination que suppose tout espace de jeux »* [36].

Très concrètement, une telle perspective suppose dans le contexte décrit précédemment deux mesures bien précises pour renforcer la *« productivité »* de l'école:

- une action plus importante de l'école en regard de l'orientation scolaire et professionnelle, principalement dans la prise en compte des variables comme le sexe et l'origine sociale;
- la mise en place de mesures spécifiques pour favoriser une plus grande réussite scolaire.

Plus globalement, cela suppose aussi que l'école se redéfinisse, par rapport notamment, à l'influence que les nouveaux médias ont sur la représentation de l'avenir des jeunes.

Trois autres ordres de questions méritent aussi d'être soulevés ici. Il s'agit:

- de l'importance relative accordée aux différents ordres d'enseignement;
- de l'intervention de l'école dans le processus même d'insertion sociale et professionnelle;
- de la place de l'école dans le processus de formation continue.

Une des tendances fortes qui a marqué l'évolution du système d'éducation ces dix dernières années est sûrement l'important déclin des effectifs de la formation professionnelle au secondaire et l'augmentation parallèle de la clientèle au niveau collégial, notamment au secteur professionnel. Or, si cette tendance peut être jugée à juste titre comme très positive, dans un contexte qui exige l'élévation des qualifications, il faut aussi constater

qu'il se produit une atrophie excessive de la structure de la formation professionnelle, que ne justifie en rien l'évolution constatée et prévisible des qualifications sur le marché du travail, ni les « *performances* » comparées des sortantes et sortants des différentes filières de formation.

L'évolution actuelle des qualifications est loin de rendre évidente la disparition du niveau de qualification correspondant à la formation professionnelle du secondaire. Les travaux menés actuellement en France par le professeur Bertrand Schwartz à ce sujet identifient le besoin d'un niveau de qualification comparable, pour la maîtrise tant sociale qu'économique des nouvelles technologies.

Par ailleurs, nous avons vu précédemment que la situation comparée des finissantes et finissants du secteur professionnel au secondaire et de leurs collègues du secteur professionnel au collégial favorisait systématiquement ces derniers en regard de la situation du chômage. Par contre, nous avons aussi constaté qu'un diplôme « *terminal* » « *payait* » parfois plus qu'un diplôme « *général* »: c'est le cas des finissants masculins du professionnel supplémentaire comparé aux finissants du secteur général du collégial.

Ajoutons à ces données, celles sur le taux de chômage comparé des diplômés du professionnel long du secondaire et des non-diplômés du secteur général du collégial pour la période allant de 1976 à 1981. La comparaison qui est faite ici entre les diplômés du professionnel long et les non-diplômés du secteur général collégial, origine d'une question qui se pose à bien des jeunes: vaut-il mieux continuer les études coûte que coûte, ou plutôt chercher à acquérir une qualification professionnelle? Il n'y a évidemment pas de réponse unique à cette question, et les possibilités de stratégies scolaires sont multiples. Cependant, les données que nous avons présentées ici, indiquent qu'on ne peut exclure a priori du champ des possibilités « *rentables* » une formation professionnelle au secondaire. Le tableau 16 n'indique pas d'avantages déterminants pour les non-diplômés du collégial. Pour trois années, on constate même un net avantage pour les finissantes du professionnel long du secondaire en comparaison avec leurs collègues féminines non-diplômées du collégial général.

TABLEAU 16
TAUX DE CHÔMAGE DES DIPLÔMÉS DU PROFESSIONNEL LONG AU SECONDAIRE ET DES NON-DIPLÔMÉS DU SECTEUR GÉNÉRAL AU COLLÉGIAL DE 1976 À 1981

	1975-76		1976-77		1977-78		1978-79		1979-80		1980-81	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Diplômés professionnel long du secondaire [1]	23.3	14.6	17.3	16.2	24.9	19.4	14.2	13.5	21.9	18.7	35.9	31.3
Non-diplômés secteur général du collégial [2]	14.8	25.9	14.6	22.0	23.8	19.2	13.2	20.3	14.2	17.6	33.6	26.2

SOURCES: 1. *Relance au Secondaire. Les sortants de 1976 à 1981*, op. cit., p. 8.
2. *Relance au Collégial. Les sortants de 1976 à 1981*, op. cit., p. 10.

La compréhension que l'on peut avoir actuellement de l'évolution de l'emploi au Québec exige que l'on mette un frein au déclin de la formation professionnelle au secondaire. Pour y parvenir, il ne suffit pas de remodeler les structures. Il faut agir de sorte à favoriser des cheminements scolaires plus diversifiés offrant la possibilité de concilier une formation générale avec l'acquisition d'une qualification professionnelle susceptible d'être valorisée sur un marché du travail en pleine évolution. Mais en recentrant le débat sur les qualifications, nous soulevons un ensemble de questions qui méritent à elles seules un long développement. Ce sera l'objet de la seconde partie de ce document.

L'école doit donc interroger ses pratiques actuelles (notamment en orientation scolaire et professionnelle), et l'éventail des cheminements scolaires qu'elle offre. Mais cela suffira-t-il? Peut-on notamment croire que l'insertion sociale et professionnelle des jeunes à la sortie du système scolaire puisse se faire dans les mêmes conditions et sans plus de soutien que par le passé?

Pour les sortantes et sortants du système scolaire des années '60 et du début des années '70, l'image du marché qui se présentait à eux était celle de la porte ouverte. Depuis quelques années, c'est davantage de files d'attente dont il faut parler. Les anciennes formes de régulations sociales qui assuraient le passage du système scolaire vers le marché du travail, et plus globalement de l'adolescence à la vie adulte, font dramatiquement défaut. N'y a-t-il pas là, une nouvelle responsabilité à assumer pour l'école?

La situation des jeunes face à l'emploi est critique. Ils représentent près d'une personne sur deux en chômage. On leur offre généralement des emplois qui les déqualifient. Pourtant, de nombreuses études démontrent l'importance du premier

emploi dans les destins professionnels individuels. Qui plus est, les jeunes qui se retrouvent en chômage sont issus plus souvent qu'autrement de familles où les parents ne sont plus en activité. Il n'est pas surprenant que nombre d'entre eux soient à la recherche du « *piston* » qui va leur permettre d'entrer sur le marché du travail [37], dépourvus qu'ils sont du réseau de relations leur permettant de se lier à la vie active. Or, dans un tel contexte, le cadre scolaire est le « *seul champ institutionnel où les jeunes sont « accueillis et encore assistés »* [38]. ***On ne peut plus concevoir le marché du travail comme un processus ordonné; la liaison entre l'école et l'emploi n'est pas acquise.*** *Les risques sont grands actuellement, malgré l'importance de l'investissement éducatif et les performances du système éducatif, que l'on assiste à la marginalisation et à l'exclusion sociale d'un nombre important de jeunes.* ***La préoccupation à l'égard de l'emploi des jeunes doit entrer à l'école.*** *D'ailleurs, il serait sans doute pertinent à ce propos de reprendre pour les différents ordres d'enseignement, la proposition que faisait la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges* [39]*, à l'effet de dégrever des enseignantes et des enseignants (un demi-professeur par département professionnel), pour voir au placement des étudiantes et étudiants, ainsi que pour assurer la promotion des programmes auprès des employeurs comme des clientèles à venir. On pourrait aussi envisager le développement de nouveaux « services complémentaires ».*

L'importance que doit prendre l'information scolaire et professionnelle devrait aussi nous forcer à considérer le sort qui a été fait ces dernières années tant aux enseignantes et enseignants en information scolaire et professionnelle, qu'aux conseillères et conseillers d'orientation. La charge d'enseignement, le nombre de groupes à rencontrer constituent certes des facteurs qui ne facilitent pas l'amélioration de la situation. De plus, une étude menée auprès de conseillères et conseillers d'orientation [40] illustre bien les difficultés rencontrées et les efforts de bonne volonté que doivent assumer ces derniers, lorsqu'ils envisagent d'améliorer le service aux élèves, notamment par l'utilisation des technologies nouvelles.

Par ailleurs, l'importance accrue à accorder par l'école à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ne devrait-elle pas nous amener à considérer davantage la situation qui sera celle d'une proportion importante des élèves à la fin de leurs études: le chômage? Si nous gardons en vue les perspectives qui étaient celles de « *Proposition d'école* » [41] de préparer à la vie réelle, il nous faut étudier avec sérieux la proposition de certains spécialistes à l'effet d'**ÉDUQUER AU CHOMAGE** [42]. Relier l'éducation et le chômage n'est-il pas une facette de la liaison nécessaire entre la formation et l'emploi?

La formation initiale influence considérablement les destins professionnels des individus. Nous devons toutefois considérer que **l'influence de la formation ne s'arrête pas à la sortie du système scolaire.** L'état comparatif des emplois occupés par les diplômées et diplômés de l'option « *Infirmière auxiliaire* » de la promotion 1974-75 (tableau 9), nous a révélé des différences importantes dans les destins professionnels des hommes et des femmes: cinq ans après la fin de leurs études, une proportion 5 fois plus grande d'hommes ont obtenu le statut d'infirmiers diplômés. Cette différenciation est due pour l'essentiel à un accès inégal à la formation continue. Même si la formation professionnelle initiale garde un caractère nettement sexiste dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle, il faut néanmoins constater que le niveau de scolarisation globale atteint par les hommes et les femmes dans le système scolaire se compare avantageusement à la sortie de l'école. Mais « *l'accès à l'égalité* » en matière de services éducatifs reste largement à faire au niveau de la formation continue. Or, il est difficilement imaginable qu'on puisse atteindre quelque objectif que ce soit en la matière sans un rôle plus actif de l'école publique dans la formation continue. C'est une autre responsabilité que doit assumer l'école. Malheureusement, les politiques adoptées ces dernières années par les gouvernements fédéral et provincial ont davantage pour effet, d'éloigner la formation continue de l'école, au profit d'une formation en entreprise. Le Rapport Macdonald a même proposé de favoriser la formation « *sur le tas* ».

Lier école et emploi

Lier école et emploi est un objectif essentiel pour toute société qui prétend au développement et à la croissance. Mais on comprend maintenant que les rapports entre la formation et l'emploi ne sont pas statiques, que l'adaptation de la formation à l'évolution de l'emploi ne doit pas être faite de façon mécaniste.

De fait, le système scolaire québécois a suivi d'assez près l'évolution des besoins du marché du travail. L'augmentation de la scolarisation, une proportion nettement accrue de diplômés au secondaire constituent des indices sûrs de cette évolution. Pour mieux lier école et emploi, certains objectifs se dégagent clairement. Au premier rang, on peut situer la lutte à l'échec scolaire, qui empêche une proportion encore importante de jeunes (près de 30 %) d'obtenir le diplôme d'études secondaires. **Le diplôme est devenu une donnée trop importante sur le marché du travail, et il est impératif de faire de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires le minimum à atteindre pour tous les individus d'une génération.**

L'école contribue aussi de façon non négligeable à la qualification professionnelle des individus, et par ce biais à leur devenir socio-professionnel. Par contre, son rôle à ce niveau est soumis à des pressions contradictoires. Plusieurs employeurs rêvent d'une école formant une main-d'oeuvre « *sur mesure* », capable de s'adapter dès l'embauche à un poste de travail bien précis dans leur entreprise. C'est un objectif que l'école ne peut pas atteindre, et qui ne relève pas de ses responsabilités. **Il y a inévitablement une part de la qualification professionnelle qui s'acquiert à l'exercice du métier à un poste de travail bien défini.** Ce qui relève de la responsabilité de l'école, au niveau de la formation professionnelle, c'est la transmission des connaissances de base à l'exercice d'un métier, la connaissance du secteur d'activités, etc. L'autre courant qui exerce une pression sur la formation professionnelle, c'est la tendance à laisser l'essentiel de la qualification professionnelle à l'entreprise. L'école est, à ce moment, limitée à une formation générale qui permettra aux individus de se rendre aptes à l'acquisition éventuelle d'une qualification professionnelle en entreprise. Une telle perspective serait néfaste aux individus ainsi formés, en les rendant très dépendants d'un poste de travail très défini, et réduirait considérablement l'adaptabilité de la main-d'oeuvre aux changements.

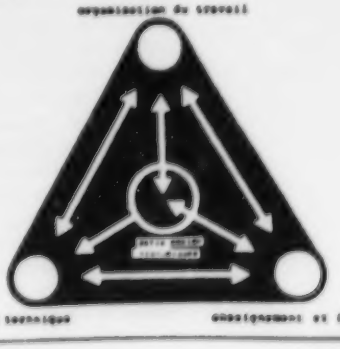
Or, les données présentées précédemment, tant en ce qui concerne les performances des finissantes et finissants en formation professionnelle que l'évolution de l'emploi, nous portent à croire que l'école a un rôle important à jouer dans la qualification professionnelle, en même temps qu'elle renforce son action au niveau de la formation générale. L'ensemble de ces considérations plaide notamment en faveur d'un renforcement et d'une diversification de la formation professionnelle au secondaire, du maintien de l'intégrité de la polyvalence institutionnelle, ainsi que d'une précision accrue des responsabilités de chaque ordre d'enseignement.

Une telle démarche doit cependant reposer sur une meilleure connaissance de la réalité scolaire, ce qui exige une amélioration notable de la recherche reliée à la relation formation-emploi. Certaines questions méritent d'être étudiées à fond: quels sont les cheminements socio-professionnels des finissantes et finissants des différentes filières de formation? Qu'est-ce qui conditionne les choix scolaires des individus? Quelle est la part de l'origine sociale, de la discrimination sexuelle, dans l'orientation scolaire? C'est la conscience collective des enjeux éducatifs qui commandent un tel approfondissement de la problématique formation/emploi.

D'autre part, **la réalité même de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes a trop évolué pour que l'école ne développe pas de nouveaux services aux élèves.** L'amélioration de l'information scolaire et professionnelle est une chose, et la mise au point du programme « *Repères* » (système informatisé d'information sur les programmes et les professions) est un pas dans la bonne direction. Mais la qualité de « *Repères* » est directement reliée à la qualité des recherches disponibles, qui elle, est déficiente. De plus, les nouvelles données du marché du travail commandent des services complémentaires susceptibles d'apporter un soutien accru aux finissantes et finissants, au moment où ils abordent cette phase cruciale de leur vie, que représente l'entrée sur le marché du travail. Lier école et emploi, c'est aussi ça.

Dans un contexte où l'avenir de l'emploi et des contenus de travail est largement imprévisible, « *l'espace de jeux* » de l'école est relativement grand. La relation formation/emploi doit reposer sur une conception dynamique des relations entre l'école et l'emploi.

Pour le préciser, il convient d'identifier les besoins ou défis socio-économiques auxquels nous devons répondre. Or, l'école doit répondre à des besoins SOCIAUX formulés selon des logiques MULTIPLES et CONTRADICTOIRES. Comme le soulignent deux professeurs de l'Université Stanford, MM. Carnoy et Levin, dans leur ouvrage « *Schooling and Work in the Democratic State* » [43], les relations entre la formation et l'emploi sont composées de tensions continuelles entre les impératifs de l'économie et ceux des aspirations démocratiques sous toutes leurs formes. La notion de besoin doit, elle aussi, prendre un caractère dynamique. Nous devons non seulement éviter de restreindre la notion de besoin à la seule problématique formation-emploi (l'école forme aussi des citoyennes et des citoyens), mais à l'intérieur de cette problématique, nous devons aussi considérer les objectifs D'ÉQUITÉ SOCIALE ET DE RECHERCHE DE L'ÉGALITÉ, tout comme il convient de distinguer les besoins EN main-d'oeuvre des besoins DE LA main-d'oeuvre. Pour illustrer notre propos, on peut s'attarder sur un modèle développé par le CEDEFOP.



Ce qu'illustre finalement ce modèle, c'est l'interaction dynamique qui doit exister entre l'école, l'organisation du travail, le changement technique et les défis socio-économiques.

Le pivot d'une intervention de l'école dans un tel contexte semble, selon la plupart des études et réflexions récentes sur la question, être de **s'orienter vers la maîtrise de la technologie.** La question se pose alors en ces termes:

« Quels sont les changements du système existant d'enseignement et de la formation qui sont susceptibles de faciliter une diffusion de la technologie nouvelle qui soit compatible avec les objectifs socio-économiques que l'on désire atteindre? » [44]

Pour la formation professionnelle, il en découle des objectifs précis:

« ... la formation professionnelle devrait être dispensée de telle sorte qu'elle mette chacun en mesure de maintenir et d'améliorer sa position économique et sociale pendant le processus de changement. Ce n'est possible que s'il est capable, en raison de ses compétences et de son expérience, d'adopter une attitude active vis-à-vis du changement technique, qui lui permette de participer à la modification, à l'amélioration, à la spécification, et à une utilisation plutôt active que réactive de la nouvelle technologie. » [45]

L'école doit d'une certaine manière **assurer une forme nouvelle de socialisation professionnelle** [46]. Ce qui place au coeur des débats la question des qualifications mais aussi l'articulation avec les politiques d'emploi. La prise en compte des technologies nouvelles devient dès lors un aspect parmi d'autres de la relation formation-emploi.

Références

1. À ce sujet, on lira avec intérêt l'impressionnant travail de synthèse réalisé sous la direction de Lucie Tanguy et publié par la Documentation Française (1986) sous le titre révélateur de « *L'introuvable relation formation/emploi* ».

2. Pour éviter toute confusion et assurer une présentation uniforme des résultats, nous allons utiliser l'année scolaire plutôt que la période de référence dans la présentation de notre analyse. Ainsi, lorsque nous parlerons de l'année 1980-81, il faudra entendre **les « *sortants de l'année 1980-81* » au 31 mars 1982.**

3. Les premières « *Relance* » n'ayant été réalisées que sur une base régionale, c'est dans un document-synthèse réalisé subséquemment que l'on retrouve les données provinciales pour la période allant de 1976 à 1981. Pour les années subséquentes, on trouvera ci-après énumérées les références que nous avons utilisées:
   - Corbeil, Paul, Vézina, Lucie, **Relance au secondaire, les sortants de 1976 à 1981,** Gouvernement du Québec, MEQ, Québec, 1984, 222 pages.
   - Michel, Pierre, **Relance au secondaire, Promotion 1982-83,** Gouvernement du Québec, MEQ, Québec, 1985, 176 pages.
   - Michel Pierre, **Relance au secondaire, Promotion 1983-84,** Gouvernement du Québec, MEQ, Québec, 1986, 184 pages.

4. Laroche Gabriel, **Les finissants du secondaire professionnel et le marché du travail.** Enquête auprès de la promotion de juin 1981, Gouvernement du Québec, MMSR, 1984, p. 3.

5. Idem, p. 29.

6. Bigras, Louise, **Relance sur l'égalité en emploi,** MEQ, Québec, 1982, p. 4.

7. Corbeil, Paul, Michel, Pierre, **Promotion 1974-1975, Évolution de la carrière jusqu'en 1981,** Coll. Relance au secondaire, MEQ, Québec, 1985, 125 pages.

8. À moins d'indications contraires, les données contenues dans cette section proviennent des documents suivants:
   - Vézina, Lucie et Corbeil, Paul, **Relance au collégial, Les sortants de 1976 à 1981,** Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1985, 128 pages.
   - Michel, Pierre, et al., **Relance au collégial, Promotion 1983-84, situation au 29 mars 1985,** Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1986, 121 pages.

9. Les données présentées dans cette section sont tirées des documents et articles suivants:
   - Brabant, Gilles et al, **Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec en 1985,** MMSR, Gouvernement du Québec, mai 1984, 211 pages.
   - Brabant, Gilles et al, **Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec en 1986,** MMSR, Gouvernement du Québec, mai 1985, 215 pages.
   - Cournoyer, Michel et al, « *Perspectives du marché du travail, 1984 et 1985* », **Le Marché du Travail,** juin 1984, pp. 56 à 66.
   - Froment, Nicole, Brabant, Gilles, « *Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec pour 1984* », **Le Marché du Travail,** mars 1983, pp. 44 à 47.
   - Brabant, Gilles et al, « *Les déséquilibres de main-d'oeuvre en 1985* », **Le Marché du Travail,** avril 1984, pp. 90 à 93.
   - Bergeron, J. et al, « *Les déséquilibres de main-d'oeuvre prévus pour 1986* », **Le Marché du Travail,** juillet 1985, pp. 81 à 84.

10. **The Rocky Road to 1990,** document de travail du ministère d'État au développement économique, Ottawa, janvier 1983 (traduction Francine Lalonde, 08/09/83), 14 pages.
    - Béland, Pierre, Lachapelle, Robert, **Modèle québécois de prévisions par profession (MQPP), Prévisions de besoins professionnels au Québec, 1982-90,** MMSR, Gouvernement du Québec, février 1984, 52 pages.
    - Béland, P., Lachapelle, R., « *Les besoins professionnels au Québec, 1982 à 1990* », **Le Marché du Travail,** février 1984, pp. 68 à 72.

11. Béland, Lachapelle, op. cit. in **Le Marché du Travail,** (février 1984), p. 69.

12. CEQ, **Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail,** XXIXe Congrès, Juin 1984, 56 pages (A84-CO5 et A84- CO5A).

13. Thibodeau, J.C., Julien, P.A., Mathews, G. et coll., **Les nouvelles technologies et l'emploi,** Bureau de la statistique du Québec, mai 1983, pp. 45 à 63.

14. Piché-Grenache, Louise, **Informatisation des entreprises québécoises,** INP, Montréal, Mai 1984, 71 pages.

15. Notons que ce sont surtout les machines à traitement de texte qui ont fait leur apparition. Les développements les plus significatifs se situent

encore au niveau de l'informatique de gestion traditionnelle.

16. Voir à ce propos: Payeur, Christian, **Nouvelles technologies et conditions de travail; matériaux pour une stratégie syndicale,** CEQ, mars 1985, pp. 8 à 19.

17. Riche, R.W., « *High technology today and tomorrow: small slice of employment* », in **Monthly Labor Review,** nov. 1983, (vol. 106, No 11), pp. 50 à 58.

    Anonyme, « *Le progrès technique et le marché de l'emploi* », in **Au Courant,** vol. 6, No 1, 1985, pp. 2 et 3.

18. OCDE, **Technologie et emploi,** rapport du groupe de travail sur les incidences sociales de la technologie de l'OCDE, Paris, juin 1985, 38 pages.

19. Cette recherche est menée pour le compte de plusieurs ministères québécois et elle est réalisée sous la direction de J.C. Thibodeau de l'INRS-Urbanisation et P.A. Julien de l'UQTR. On trouve une présentation des premiers résultats de ces travaux dans l'article d'Emmanuel NYAHOHO, « *Impact des changements technologiques dans les secteurs d'activité économique du Québec et évolution structurelle de l'emploi* », dans la revue **Le Marché du travail,** de mai 1986. L'article de NYAHOHO concerne 12 secteurs économiques sur les 52 que la recherche prévoit éventuellement toucher.

20. Veilleux, Alfred, **Le marché de l'emploi et de la formation professionnelle, 1984-1985-1990,** MEQ, Gouvernement du Québec, Québec, 1985, 75 pages.

21. Cousineau, J.M. et Houle, Rachel, « *L'inadéquation formation-emploi au Québec: mythe ou réalité* », in **Canadian Public Policy/ Analyse de Politiques,** X:4, 1984, p. 440.

22. Idem, p. 442.

23. Idem, p. 440.

24. Idem, p. 439.

25. Froment, N., et al, « *Surplus et pénuries de main-d'oeuvre prévus au Québec et dans ses régions pour 1987* », **Le Marché du Travail,** juillet 1987, pp. 63 à 65.

26. CEDEFOP, **Le changement technologique, l'emploi, les qualifications et la formation,** CEE, Luxembourg, 1984, p. 29.

27. Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des Collèges, **Rapport annuel 1984-85, l'État et les besoins de l'enseignement collégial professionnel,** Gouvernement du Québec, 1985, p. 19.

28. Veilleux, A., op. cit., p. 70.

29. Paul, J-J., « *Les analyses françaises des relations formation-emploi* », in **La Revue française de pédagogie,** No. 69, octobre-novembre-décembre 1984, p. 93.

30. Baby, Antoine, « *Dans les années d'aujourd'hui, c'est plutôt décourageant... Plus on avance dans le temps, plus c'est difficile...* », Jalons d'une problématique conjoncturelle de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, Communication au Congrès international d'éducation et de technologie, Vancouver (22 au 25 juin 1986), Université Laval (Éducation) 1986, p. 32.

31. Renaud, J., Bernard, P., Berthiaume, M., « *Éducation, qualification professionnelle et carrière au Québec* », p. 51, Sociologie et société, vol. XII, No 1, avril 1980, pp. 23 à 52.

32. Voir notamment, Paul, Jean-Jacques, op. cit., p. 78 et pour le Québec, l'étude de M'Hammed Mellouki, **Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires,** Les Cahiers du Labraps, Série Études et recherches, vol 1, No 2, 1984, p. 342 et suiv. (Université Laval).

33. Renaud, J. et al, op. cit., p. 49.

34. Voir Mellouki, op. cit.

35. Voir Baby, op. cit., pp. 27 et suivantes.

36. Mellouki, op. cit., p. 349.

37. Baby, op. cit. p. 35.

38. De Maupéou-Abboud, Nicole, « *Insertion sociale et professionnelle des jeunes, Contribution à la recherche* », **in Sociologie du travail,** No 1-85, Paris, 1985, p. 107.

39. Commission de l'enseignement professionnel, op. cit., p. 13.

40. Bédard, Denis, **Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac St-Jean,** Notes de recherches no 6, CEQ, avril 1986, D-8749.

41. CEQ, **Proposition d'école, Pour une école de masse à bâtir maintenant,** Ste-Foy, novembre 1978 (D-7471).

42. Limoges, Jacques, « *Éducation et chômage: L'enjeu des virés et des non-virés* », **L'orientation professionnelle,** vol. 21, no 1, été 1985, pp. 6 à 89.

43. Carnoy, M., Levin, H., **Schooling an Work in the Democratic State,** Stanford University Press, Stanford, California 1985, 307 pages.

44. CEDEFOP, op. cit. p. 30.

45. Idem, p. 38.

46. Dubar, Claude, « *Mutations technologiques et formation: discours, réalités, paradoxes* », **Éducation permanente,** no 81, 1985, p. 38.

Partie 2

L'ÉCOLE ET LES QUALIFICATIONS: QUELLE FORMATION, POUR QUEL AVENIR?

Partie
2

L'école et les qualifications: quelle formation, pour quel avenir?

L'avenir des qualifications représente pour une organisation syndicale comme la CEQ un double niveau d'enjeux:

UN ENJEU QUI CONCERNE L'AVENIR DU TRAVAIL:

La qualification est liée à la configuration du poste de travail, au niveau d'autonomie qui lui est rattaché, aux tâches à réaliser. La qualification est donc de première importance pour l'avenir des conditions de travail.

UN ENJEU QUI CONCERNE L'AVENIR DU SYSTÈME D'ÉDUCATION:

La qualification constitue en quelque sorte l'interface entre le système éducatif et le système productif. L'évolution récente du système productif n'est pas sans influencer les besoins de qualifications. Par contre, la réponse que va donner le système éducatif à ces nouveaux besoins de qualifications ne sera pas sans influencer l'évolution ultérieure des qualifications dans le système productif. On peut affirmer, en quelque sorte, que les qualifications constituent l'objet par lequel les deux systèmes s'influencent mutuellement.

La question des qualifications constitue donc une pièce-clé dans l'évolution des rapports formation-emploi, un facteur structurant pour l'avenir du système éducatif. Mais malgré toute l'importance de la question, il reste que la qualification demeure un concept aux contours mal définis. Pourtant, la perception qu'on aura de l'évolution des qualifications influencera considérablement le sens des transformations qui affecteront les différents programmes de formation, en particulier au niveau de la formation professionnelle.

La réponse qui sera donnée en terme de formation présume nécessairement d'une certaine conception de ce que devra être la travailleuse ou le travailleur de demain. La travailleuse ou le travailleur de demain constitue aussi une notion encore floue et susceptible d'être influencée par un ensemble de phénomènes.

L'évolution du travail est marquée par des points de rupture. Ces ruptures se réalisent actuellement à travers l'implantation des nouvelles technologies de l'informatique et de l'électronique, ainsi que par les transformations de l'organisation du travail.

Cette deuxième partie emprunte beaucoup plus que la précédente à l'étude de l'impact des nouvelles technologies sur le travail. Selon nous, cette étude éclaire l'ensemble du débat sur les qualifications. C'est là, que se joue l'avenir.

La première section de cette deuxième partie fait état du débat autour du concept de qualification. Notre perspective est de dégager un concept opérationnel de la qualification. La lectrice ou le lecteur davantage intéressé à ce débat peut lire cette section comme un tout séparé. Cependant, le document a été conçu de façon à ce que la compréhension de la Partie II dans son ensemble puisse être possible sans la lecture de cette section à caractère théorique. On retrouvera clairement dans la suite du texte, les éléments que nous avons retenus pour définir la qualification.

Le texte se poursuit en faisant une brève synthèse des études concernant l'impact des nouvelles technologies sur les qualifications. Une fois établi ce contexte, nous abordons les qualifications à travers ses implications pour la formation, en situant notre problématique dans le contexte québécois.

Voici, en résumé, les principaux éléments contenus dans cette deuxième partie:

- la qualification est une réalité essentiellement dynamique et sensible aux courants sociaux qui animent tant les entreprises que les pratiques de formation;
- la qualification se définit comme le produit de variables complexes, dont quatre éléments sont retenus ici: le contenu de l'activité individuelle, le niveau de responsabilité, le degré d'autonomie, le type de connaissances et de savoir-faire;
- l'évolution récente des qualifications se réalise de façon contradictoire. Si plusieurs menaces planent sur l'autonomie au travail, on note par contre que souvent le contenu du travail se complexifie, que le niveau de responsabilité s'accroît, que les connaissances requises font de plus en plus appel à un savoir analytique et que de nouveaux savoir-faire apparaissent;
- sous l'angle des rapports formation/emploi, la qualification est un enjeu social, qui pose le type d'objectifs à poursuivre pour le système éducatif. Or, pour contribuer à la maîtrise sociale des nouvelles technologies, la formation doit être axée sur l'élévation du niveau des qualifications, et en particulier des qualifications « *académiques* ». Le changement technologique impose à l'école des responsabilités nouvelles: développer la culture technique, établir de nouveaux rapports avec

les milieux de travail, mieux définir les frontières des ordres d'enseignement, questionner la réalité de l'orientation scolaire;

• notre réflexion sur l'évolution des rapports formation/emploi au Québec nous amène à cerner sept enjeux-clés:

- l'amélioration de l'appareil de planification,
- une meilleure liaison entre formation initiale et formation continue,
- une formation professionnelle « *moins pointue* », mais qui n'élimine pas une nécessaire spécialisation,
- une définition plus nette des ordres d'enseignement,
- des mesures supplémentaires pour les « *exclus* »,
- une meilleure planification de l'implantation des nouveaux programmes,
- l'élaboration d'une politique du travail.

LA QUALIFICATION

La notion de qualification est problématique. A titre d'illustration, il est révélateur de comparer le contenu de deux numéros spéciaux sur les qualifications de la revue « Sociologie du Travail » et publiés à 11 ans d'intervalle [1]. Le numéro publié en 1973 aborde les qualifications sous l'angle des systèmes d'évaluation liés aux plans de classification. L'autre numéro, plus récent, publié en 1984, aborde l'enjeu des qualifications sur le terrain, par l'étude du procès de travail, par l'analyse des savoir-faire mis en oeuvre. L'un renvoie au processus formel de reconnaissance des qualifications par des plans de classification, alors que l'autre s'attache à l'évolution de la réalité du travail, à son contenu. Pareille mutation dans les approches est révélatrice des ambiguïtés qui caractérisent la notion de qualification, en même temps qu'elle indique les transformations de l'enjeu même des qualifications.

D'ailleurs, la résurgence du débat sur les qualifications est significative de la nouvelle actualité de la question.

Si nous voulons prétendre comme société à une certaine planification du système d'éducation, il nous faut mieux délimiter les qualifications et l'enjeu qu'elles représentent.

DE LA CLASSIFICATION À LA QUALIFICATION

À PROPOS DE CERTAINS USAGES DU TERME « QUALIFICATION »

Dans le langage courant, on emploie le terme « qualification » à bien des sauces. Il semble pertinent pour lever certaines ambiguïtés de reprendre dans un premier temps les sept usages que Michel Freyssenet a distingués du concept de qualification [2]:

- LA QUALIFICATION RÉELLE REQUISE POUR OCCUPER UN POSTE DE TRAVAIL DONNÉ: elle comprend le savoir-faire que suppose la tâche pour être effectuée « correctement », selon les critères d'« qualité du capital.
- LA QUALIFICATION RÉELLE DE LA TRAVAILLEUSE OU DU TRAVAILLEUR: elle comprend non seulement la qualification requise pour un poste de travail donné, mais l'ensemble des compétences d'un individu (et qui ne sont pas nécessairement utilisées à un poste de travail donné).
- LA QUALIFICATION ATTRIBUÉE OFFICIELLEMENT AUX DIFFÉRENTS POSTES DE TRAVAIL: elle renvoie au plan de classification et résulte pour l'essentiel de la lutte sociale.
- LA QUALIFICATION OFFICIELLEMENT ATTRIBUÉE APRÈS UNE FORMATION DONNÉE: c'est la qualification que l'on reconnaît par les « diplômes » ou l'ancienneté (dans le cas des métiers où l'expérience amène l'auto-formation).
- LA QUALIFICATION EXIGÉE POUR ÊTRE EMBAUCHÉ ET TENIR UN POSTE DONNÉ: elle renvoie aux critères de sélection et de promotion.
- LA SOMME DES QUALIFICATIONS RÉELLES QUE SUPPOSE UN PROCÈS DE TRAVAIL DONNÉ: c'est en quelque sorte la qualification du collectif de travail, la qualification globale.
- LA QUALIFICATION ATTRIBUÉE PAR LES ORGANISMES OFFICIELS DE STATISTIQUES, SOIT AUX EMPLOIS, SOIT AUX TRAVAILLEURS: ce sont les catégories d'emplois reconnues aux fins des statistiques (chaque catégorie étant un amalgame de différents emplois).

Un premier survol des différents usages du terme « qualification » nous amène à constater que ceux-ci se polarisent autour de deux pôles extrêmes qui sont d'une part LA CLASSIFICATION FORMELLE DES EMPLOIS et d'autre part, LA QUALIFICATION RÉELLE DES TRAVAILLEUSES ET DES TRAVAILLEURS. [3] Il convient donc de bien distinguer ces deux pôles.

LA CLASSIFICATION DES EMPLOIS: UNE CERTAINE VISION DE LA QUALIFICATION

LA CLASSIFICATION DES EMPLOIS renvoie aux méthodes de « Job evaluation » développées par les employeurs comme instrument de gestion du personnel. Plusieurs études en sociologie du travail ont porté sur ces méthodes, et sur les plans de classification qui en découlent. Mireille Dadoy affirme, entre autres, à propos de la « Job evaluation » que celle-ci n'a servi qu'à appuyer les politiques salariales des entreprises, de façon à:

« ...rompre la liaison entre qualification du travailleur et rémunération, pour ne rattacher celle-ci qu'aux exigences des postes, et légitimer la hiérarchie ». [4]

La plupart des auteurs concluent qu'une classification des emplois, quelle qu'elle soit, n'est jamais neutre. Elle ne fait que consolider le poids relatif des différents agents, reflétant surtout les « choix et préférences des employeurs quant à l'organisation du travail et à sa division » [5]. Mais une classification des emplois est aussi l'objet de luttes sociales. Nombreuses sont les luttes syndicales qui ont porté, du moins en partie, sur des plans de classification; d'autant plus que ces plans recouvrent généralement une question salariale. A ce titre, LA CLASSIFICATION DES EMPLOIS renvoie donc davantage à une reconnaissance formelle, et

néanmoins mouvante des qualifications existantes, qu'à un portrait objectif de la réalité des qualifications. Par contre, la classification des emplois n'est pas sans effet sur l'évolution des qualifications. Si ce n'était que par les exigences de formation et d'expérience à l'embauche qu'ils permettent de formuler, les plans de classification mériteraient notre attention.

Mais la CLASSIFICATION DES EMPLOIS et les EXIGENCES A L'EMBAUCHE qui en découlent ne peuvent constituer que des éléments PARTIELS d'une observation CONJONCTURELLE des qualifications.

ILS NE PEUVENT CONSTITUER LES FONDEMENTS D'UNE PLANIFICATION EN LONGUE PERIODE DES BESOINS DE FORMATION. Il serait réducteur de concevoir les besoins de formation à partir de la seule analyse de l'évolution des classifications et des critères d'embauche. Non seulement les plans de classification et les niveaux de qualification à l'embauche sont-ils sensibles à l'évolution du taux de chômage (exigences croissantes avec élevation du taux de chômage), mais ils sont aussi affectés par l'état qualitatif de ce marché (disponibilité de gens qualifiés, du nombre de diplômés, etc.). C'est ce dernier aspect qui met justement en relief un des effets potentiels du système d'éducation sur l'évolution qualitative de l'emploi. Une « surabondance » relative de travailleuses et de travailleurs diplômés favorise une élévation du niveau de qualification à l'embauche et transforme à moyen terme l'environnement social de l'entreprise. Si les plans de classification peuvent refléter la perception qu'ont les employeurs de leurs besoins en main-d'oeuvre, ils ne peuvent ni faire état des besoins de formation ressentis par la main-d'oeuvre elle-même, NI FAIRE FONCTION D'OBJECTIF SOCIAL DE FORMATION. La planification des besoins de formation doit donc se réaliser à partir d'une approche dynamique et qualitative des rapports formation-emploi qui enregistre autant les besoins des entreprises que les besoins et les objectifs sociaux.

Si nous regardons le type d'études faites au Québec sur l'évolution des besoins de formation, et fondées sur l'analyse des profils de profession, comme le fait Groupe interministériel des programmes et examens (GIPEX), on note le caractère statique et compartimenté des approches méthodologiques. Cette approche marque aussi le « Devis de formation professionnelle » développé par la Direction générale de la formation professionnelle du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu [6].

Sans nier l'utilité et la valeur des études qui découlent d'une telle approche, il faut bien constater leur caractère limité en regard de la formation. En effet, les postes de travail ne sont pas situés dans une dynamique d'ensemble et ils ne sont perçus que par rapport à un modèle organisationnel donné. Or, un modèle organisationnel existant dans une entreprise n'est pas nécessairement un modèle optimal, pas plus qu'un modèle socialement souhaitable. Transposée au niveau du système éducatif, une telle approche entraîne l'élaboration de programmes de formation trop calqués sur les postes de travail, privant celles et ceux qui suivent ces programmes d'une formation plus qualifiante, susceptible de permettre une emprise réelle sur leur milieu de travail et une meilleure capacité d'adaptation.

En fait, on est en droit de croire actuellement que les déficiences qui caractérisent l'appareil de planification du système d'éducation québécois minent a priori ses capacités d'adaptation dynamique aux enjeux soulevés par le virage technologique. Ceci met en relief le BESOIN URGENT D'ANALYSES PLUS FINES DE LA RÉALITÉ ET D'UN DÉBAT DE FOND SUR LES MÉTHODES PRÉVISIONNELLES ET DE PLANIFICATION DES BESOINS DE FORMATION.

Dans cette perspective, IL SEMBLE PLUS PROMETTEUR D'ABORDER CETTE QUESTION PAR LA QUALIFICATION DES TRAVAILLEUSES ET DES TRAVAILLEURS qui constitue de fait le véritable point de jonction entre l'école et le travail.

LA QUALIFICATION DU TRAVAIL: UNE DYNAMIQUE

Centrer l'analyse des qualifications sur la qualification du travail suppose de distinguer deux notions: la QUALIFICATION DE LA TRAVAILLEUSE OU DU TRAVAILLEUR et la QUALIFICATION DU POSTE DE TRAVAIL OU DE L'EMPLOI.

LA QUALIFICATION DE LA TRAVAILLEUSE OU DU TRAVAILLEUR renvoie à SA COMPÉTENCE qui elle-même repose sur SA FORMATION ET SON EXPÉRIENCE, d'où découle un bagage de SAVOIRS (théorique) et de SAVOIR-FAIRE (empirique). Cette compétence peut être utilisée en tout ou en partie dans la réalisation de son travail, et peut être reconnue en tout ou en partie par le plan de classification.

LA QUALIFICATION DU POSTE DE TRAVAIL OU DE L'EMPLOI renvoie pour sa part aux savoirs et aux savoir-faire MIS EN OEUVRE dans la réalisation du travail et est liée au NIVEAU D'AUTONOMIE ainsi qu'au DEGRÉ DE RESPONSABILITÉ découlant de L'ORGANISATION DU TRAVAIL qui préside à sa réalisation. Notons qu'ainsi définie, cette notion se distingue à la fois de la « qualification réelle requise » et de la « qualification reconnue » par le fait qu'elle aborde plus globalement la réalité du travail.

Pourtant, il est important de faire deux

commentaires à ce moment-ci. Premièrement, il faut admettre que s'il est possible de distinguer au niveau des concepts la qualification de la travailleuse ou du travailleur (sa « compétence »), de celle du poste de travail ou de l'emploi, il est plus osé de les distinguer dans la réalité. En effet, la qualification d'un individu n'est pas sans influencer sa façon de travailler. A ce point, qu'il est courant de voir certains postes de travail prendre des colorations différentes selon les personnes qui les assument. Ce n'est pas sans raison non plus, que les employeurs peuvent vouloir favoriser l'embauche d'une main-d'oeuvre qui a des qualifications supérieures à celles requises par les postes de travail: il y a une productivité « cachée » (ou plutôt, non reconnue) de rattachée au fait qu'une personne soit « surqualifiée » par rapport à l'emploi qu'elle exerce. La surqualification n'est pas nécessairement une qualification « à perte ». Ceci permet de dédramatiser les conclusions de certaines études qui mettent parfois en relief la surqualification de la main-d'oeuvre par rapport aux emplois disponibles.

Deuxième commentaire: la qualification de la travailleuse ou du travailleur, comme celle du poste de travail ou de l'emploi ne sont pas des données fixes mais des réalités mouvantes. La qualification de la travailleuse ou du travailleur peut évoluer par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire que permet la réalisation d'un travail. La configuration d'un poste de travail ou d'un emploi peut évoluer suite aux projets de l'employeur en matière de technologie ou d'organisation du travail, ou suite à l'action syndicale pour transformer des conditions de travail dans l'entreprise. Toutes les études que l'on peut faire sur l'évolution des qualifications n'indiquent au mieux qu'un état de fait à un moment précis, et ne peuvent à elles seules faire objet d'objectif de formation. Il faut penser le développement de la formation, non seulement à partir de la situation des qualifications, mais aussi en fonction de la dynamique que l'on veut donner au développement de celles-ci.

La qualification est une réalité dynamique, complexe et mouvante. Si nous voulons développer une problématique qui permette de situer le rôle de la formation dans cette dynamique, il nous faut mieux délimiter la réalité de la qualification, qui elle, se fonde premièrement sur un poste de travail ou un emploi donné, dans le cadre d'une organisation du travail et d'un contexte technologique. Il faut aussi s'interdire d'oublier que cette réalité est avant tout une réalité sociale.

QUELS SONT LES ÉLÉMENTS QUI PERMETTENT DE DÉFINIR LA QUALIFICATION DU TRAVAIL?

CE QUI CONSTITUE LA QUALIFICATION

Plusieurs auteurs ont tenté de définir la qualification du travail. Pour Vernières [7], la qualification renvoie fondamentalement aux acquis accumulés par les travailleuses et les travailleurs en termes de formation et d'expérience. Le système productif ne ferait que fixer le niveau de la demande pour certaines qualifications, leur degré de valorisation sociale. En conséquence, il accorde à l'appareil de formation un rôle stratégique.

Bien que la formation et l'expérience soient généralement considérées comme des variables significatives pour évaluer le niveau de qualification d'un poste de travail ou d'un emploi donné, des auteurs lient la qualification à la maîtrise du procès de travail [8]. Troussier insiste sur le fait que la notion de qualification est intimement liée à « la confrontation entre les capacités individuelles des travailleurs et les disciplines édictées par les entreprises » [9]. Il conclut par la nécessité d'aborder la qualification avec une approche descriptive rendant justice à la complexité des relations dans les milieux de travail.

Pour définir ainsi la qualification, Alain D'Iribarne et Michel de Virville proposent de considérer que toute situation de travail a trois dimensions qui se concrétisent en autant de rapports entre l'individu et:

- des produits ou matières qui font l'objet de transformations;
- des matériels ou instruments qui sont utilisés pour mettre en oeuvre ces transformations;
- des personnes avec lesquelles l'individu entre en rapport à propos de la mise en oeuvre des transformations. [10]

Pour ces auteurs, plus le degré de maîtrise d'un individu sur ces trois dimensions est grand, plus l'individu est qualifié. Pour illustrer leurs propos, ils reprennent l'exemple de l'artisan qui a un rapport direct à ses produits, qui travaille avec des outils simples, variés et très bien connus de lui, et finalement qui réalise son travail sans lien hiérarchique et de subordination avec quiconque. Montant d'un cran au niveau de la généralisation, Michel Freyssenet affirme que la qualification se mesure au « temps de réflexion nécessaire » à la réalisation d'un travail (ce temps comprend le temps de formation et le temps consacré à l'exécution d'une tâche précise). Le problème principal avec la notion de Freyssenet, c'est son application concrète difficile.

Certains auteurs soulignent par ailleurs un phénomène intéressant en ce qui concerne la qualification et ses rapports éventuels avec les besoins de la formation, soit la « banalisation » des qualifications, ou la « sous-estimation des qualifications ». Pour Vernières [11], la scolarisation croissante de la population fait qu'on ne reconnaît plus comme une qualification la capacité de savoir lire et écrire. Par contre, il faut bien admettre que la capacité de savoir lire et écrire demeure une constituante de la compétence, qu'elle est souvent la condition de base de l'opérationnalisation d'un procès de travail et qu'elle a concouru historiquement à l'augmentation de la productivité sociale. Dans la pratique, on évalue souvent, à l'embauche, la maîtrise que peut avoir un individu de sa langue. Mais cette maîtrise ne fait pas explicitement partie de sa qualification, elle ne se retrouve pas nécessairement en évidence dans le plan de classification.

Pour Rosanvallon et Troussier [12], la question se pose différemment. Pour eux, on fait face à une véritable sous-estimation des qualifications ouvrières. Ils posent ainsi le problème:

« Sous-estimer les qualifications, c'est ne pas entériner ce fait que les ouvriers sont capables, pour leur part, de maîtriser le procès de travail. C'est constamment mettre en avant le caractère subordonné en exécutant du travail, c'est lui dénier en principe son caractère créateur, aux aguets derrière les consignes » [13].

Mais, ajoutent-ils,

« C'est, en même temps, compter sur ce caractère créateur qui aménage et améliore des consignes de sorte que la machine et l'atelier fonctionnent. » [14] Ces auteurs mettent en relief que la qualification est avant tout un rapport social. La sous-estimation des qualifications tient à une SOUS-ESTIMATION DE LA COMPLEXITÉ DU TRAVAIL et à la NON-RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS MISES EN OEUVRE. Nous reviendrons plus loin dans ce texte sur les conséquences à tirer de cette sous-estimation des qualifications, en regard de la planification des changements technologiques et de l'identification des besoins de formation.

Sur ce dernier point, il est intéressant de référer aux acquis méthodologiques qui se développent autour de l'analyse de la discrimination systémique. Certaines études ont démontré comment les plans de classification actuels voilent la qualification du travail des femmes. [15] Ces analyses mettent justement en contradiction « classification » et « qualification d'un poste de travail ou de l'emploi ».

CONCEVOIR LA QUALIFICATION COMME LE PRODUIT DE VARIABLES COMPLEXES

Il ressort assez clairement de ce que nous avons vu jusqu'à maintenant que la qualification renvoie à un ensemble de variables complexes. Nous allons tenter dans la présente section d'élaborer une définition « descriptive » de la qualification.

La définition que nous retenons s'appuie sur les quatre éléments suivants: [16]

- le contenu de l'activité individuelle,
- le niveau de responsabilité,
- le degré d'autonomie,
- le type de connaissances et de savoir-faire mis en oeuvre.

Reprenons, un à un, chacun de ces éléments afin d'en préciser le sens.

LE CONTENU DE L'ACTIVITÉ INDIVIDUELLE

Bertrand et Noyelle identifient certains critères permettant de définir le contenu de l'activité individuelle. Ce sont:

- l'étendue du champ de compétences,
- le degré de complexité et de répétitivité du travail,
- les relations du titulaire d'un emploi avec des équipements, des documents, des personnes (relations hiérarchiques et fonctionnelles).

Ainsi, un travail peut couvrir une phase plus ou moins longue d'un procès de travail, il peut être plus ou moins spécialisé, ou au contraire, polyvalent. Par ailleurs, un travail spécialisé n'est pas nécessairement déqualifié dans la mesure où le niveau de complexité de la tâche appelle un niveau élevé de qualification. Ce qui n'est pas nécessairement le cas d'une tâche spécialisée et répétitive. Par contre, le niveau de qualification d'un travail peut être nuancé par le type de relation avec les outils de travail. Dans son livre « L'Établi » [17], Robert Linhart illustre comment un vieil ouvrier a réussi à se construire une zone de savoir-faire à coups de modifications successives de son outil de travail.

Il ne faut pas aussi sous-estimer le caractère collectif que prend la qualification dans un contexte de division du travail. Les travaux autour de la qualification collective, comme la mise sur pied de cercles de qualité, mettent en relief l'existence d'une qualification dans le collectif de travail.

LE NIVEAU DE RESPONSABILITÉ

Bien que très rattaché au contenu de l'activité individuelle, le niveau de responsabilité mérite d'être considéré à part. En effet, il n'est pas indifférent, sous l'angle de la qualification, de se retrouver à un poste de travail se situant à un « noeud » d'information dans un procès de travail. Il n'est pas indifférent non plus, que l'intégration de fonctions multiples dans un poste de travail en fasse un « poste-clé ».

LE DEGRÉ D'AUTOMONIE

Le degré d'autonomie renvoie à une question: qui contrôle le travail? L'autonomie au travail, c'est la CAPACITÉ DE DÉCIDER des modalités de réalisation de son travail, c'est la MARGE D'INITIATIVE d'un individu dans son travail. C'est finalement, le niveau de contrôle et les modalités d'évaluation des RÉSULTATS du travail.

Il est important de souligner, à ce moment-ci, que les différents éléments de la qualification peuvent évoluer selon des dynamiques multiples. Ainsi, un poste de travail peut être réaménagé et exiger un niveau de compétence plus élevé (plus grande qualification), mais entraîner une augmentation des contrôles sur le travail (déqualification).

LE TYPE DE CONNAISSANCES ET DE SAVOIR-FAIRE

Certains auteurs ont commencé récemment à interroger les types de connaissances et de savoir-faire mis en oeuvre dans la réalisation d'un travail. Cette approche apparaît très intéressante à la fois pour saisir le sens de la dynamique des qualifications et pour agir sur celle-ci [18]. C'est une approche essentielle pour réfléchir l'avenir de la formation.

On distingue les savoir-faire individuels selon trois dimensions qui se définissent par rapport à leur nature, à leur étendue et à la capacité de maîtrise sur le travail.

Si on se réfère à leur nature, les savoir-faire se distinguent en deux types:

- LES SAVOIR-FAIRE EMPIRIQUES: ils sont acquis par l'intégration à un travail et à un groupe social d'appartenance.
- LES SAVOIR-FAIRE ANALYTIQUES: ils sont organisés en fonction de lois générales et correspondent à une connaissance scientifique acquise généralement en milieu scolaire.

En fonction de leur étendue, on peut aussi distinguer entre:

- des SAVOIR-FAIRE PARTIELS, limités à une portion restreinte du procès du travail;

et

- des SAVOIR-FAIRE EXHAUSTIFS (OU LARGES) qui sont étendus à l'ensemble du processus.

Finalement, si on les prend sous l'angle de la « capacité de maîtrise », on retrouve trois types de savoir-faire:

- des SAVOIR-FAIRE ARCHAÏQUES: ils correspondent à une « maîtrise dominée » et ne permettent pas de s'adapter aux transformations du milieu du travail, sauf au prix d'importantes actions de reconversion;
- des SAVOIR-FAIRE ADAPTATIFS: ils correspondent à une capacité de suivre le changement;
- des SAVOIR-FAIRE INNOVATIFS: ils correspondent à une capacité de non seulement accompagner le changement, mais aussi de l'impulser ou de l'infléchir.

Ainsi, la personne placée en situation de développer des savoir-faire « archaïques » ou « adaptatifs » subit le changement, alors que l'acquisition de savoir-faire innovatifs permet de jouer un rôle plus dynamique, correspondant à une PLUS GRANDE MAÎTRISE DU CHANGEMENT.

On peut comprendre davantage maintenant, pourquoi la qualification doit être perçue comme une notion dynamique, et jusqu'à quel point elle correspond à une réalité sensible et mouvante qui finalement renvoie à des choix sociaux. On commence à comprendre aussi, comment la perception de l'évolution des qualifications peut influencer le développement de l'éducation et de la formation.

L'AVENIR DES QUALIFICATIONS: LA DÉQUALIFICATION? UNE TENDANCE HISTORIQUE À LA DÉQUALIFICATION?

S'il n'est pas aisé d'étudier la qualification, il n'est pas plus facile de parler de la déqualification. En sociologie du travail, l'analyse de la division du travail, et en particulier les thèses de Braverman [19], ont conclu qu'en séparant les tâches d'exécution des tâches de conception, et en concentrant la maîtrise d'ensemble du procès de production dans les mains de la direction, la division capitaliste du travail entraîne historiquement la déqualification du travail ouvrier. Le taylorisme est à ce titre considéré comme une des formes les plus affirmées de ce mouvement. En fait, lorsqu'on se réfère à un ouvrage classique dans le domaine comme « critique de la division du travail » [20], le capitalisme ne serait que la désappropriation des travailleuses et des travailleurs de tout contrôle sur leur travail.

Des analyses plus récentes remettent en cause cette tendance unilatérale à la déqualification [21]. Les distinctions que l'on peut faire entre « qualifications réelles » et « qualifications requises » ne parviennent pas à concilier l'augmentation observée du niveau de scolarisation avec cette tendance historique à la déqualification. L'apport de l'investissement éducatif à l'augmentation de la productivité sociale est un fait reconnu. Or, cette contribution à la productivité sociale correspond davantage à une généralisation/banalisation de certaines « qualifications » auparavant rares (savoir lire et écrire), qu'à une dichotomie croissante entre formation et emploi, qui serait occasionnée par la déqualification du travail. L'école contribue toujours à cette généralisation/banalisation des qualifications: on a

qu'à penser à la manipulation des micro-ordinateurs dès l'école primaire qui fera de cette activité une compétence banale (mais néanmoins réelle) pour ces jeunes, une fois qu'ils seront parvenus sur le marché du travail. On constate une nouvelle fois que l'identification de la qualification réelle ne va pas de soi.

La division entre le travail « manuel » et le travail « intellectuel », entre l'exécution et la conception, peut être présentée comme une marque de l'histoire de l'organisation "scientifique" du travail, comme d'ailleurs la volonté patronale d'accroître son contrôle sur le travail. Il semble, par contre, nécessaire de rendre plus dynamique l'analyse de la question et de remettre en cause certaines approches.

Le point de comparaison classique pour parler de déqualification, c'est le travail de l'artisan. Cette référence presque mythique est de plus en plus remise en cause. Peut-on en effet comparer le travail contemporain à celui de l'artisan, alors que la division du travail et les formes du travail sont à ce point différentes? A-t-on réellement devant nous les mêmes métiers? La question est d'autant plus complexe qu'on peut retrouver dans un même milieu de travail des formes de travail différenciées. D'Iribarne et de Virville posent ainsi le problème:

« Quelle comparaison peut-on faire entre ce qui constitue aujourd'hui un ouvrier qualifié sorti jeune [...] il y a longtemps d'un appareil scolaire aujourd'hui bouleversé, formé sur le tas, à travers un long apprentissage, à la maîtrise empirique de son travail et des jeunes conducteurs d'appareil opérant sur des installations lourdes du même secteur après avoir suivi des formations techniques lourdes? » [22]

Pour ces auteurs, c'est à une véritable restructuration du travail que l'on assiste et à l'émergence de néo-métiers.

La tendance unilatérale à la déqualification est aussi remise en cause par de nouvelles analyses de l'organisation du travail qui ont permis de mettre à jour une facette cachée de la question. Dans son livre « L'appel de la sirène » [23], Danièle Linhart démontre que la réalité de l'organisation du travail diffère du « manuel de l'employeur ». Elle constate qu'à côté du manuel « officiel », en existe toujours un autre fait d'ajouts, d'alternatives, de contournements, de raccourcis, fruits de la pratique effective du travail et du combat continuel des travailleuses et des travailleurs pour se construire une zone d'autonomie et de savoir-faire. En se fondant strictement sur l'analyse critique des projets patronaux en organisation du travail, les analyses antérieures escamotaient une partie essentielle de la réalité [24]. De fait, la réalité de l'organisation du travail est le produit d'une confrontation d'un rapport social entre la direction et les employés.

Dans son livre « La maîtrise du salariat », Pierre Naville va jusqu'à remettre en cause, pour sa part, l'idée d'une séparation entre le travail manuel et le travail intellectuel. Pour cet auteur, leur séparation est illusoire et factice, car le travail manuel a son intelligence. Finalement, l'évolution des qualifications et des emplois apparaît, selon Alain Goy, comme le résultat de deux tendances contradictoires [25]:

- tendance à l'abaissement des qualifications pour économiser la main-d'oeuvre chère et accroître le contrôle sur le processus de production;
- freins à l'abaissement des qualifications par la résistance des salariés et le surgissement perpétuel de besoins de qualifications en de nouveaux endroits du système productif.

QUALIFICATIONS ET NOUVELLES TECHNOLOGIES, UNE ÉVOLUTION COMPLEXE

L'IMPACT SUR LES QUALIFICATIONS: QUELQUES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Nous nous sommes attardés auparavant sur les travaux et les réflexions d'un niveau général sur les qualifications, parce que, d'une part, il est significatif de constater une telle fébrilité intellectuelle sur ce thème et d'autre part, parce qu'il apparaît que c'est un passage obligé pour bien saisir le sens des mouvances en cours et leurs répercussions possibles sur le système éducatif. Il faut maintenant regarder l'évolution des qualifications sous l'impact des nouvelles technologies, en considérant en particulier les technologies de l'informatique et de l'électronique.

Il ressort de l'ensemble des analyses menées à date quelques éléments de constats qu'il importe de relever [20]:

- les impacts des nouvelles technologies sur les conditions de travail et les qualifications sont diversifiés et hétérogènes;
- il n'y a pas à proprement parler de déterminisme technologique en ce sens que les impacts semblent déterminés plus par les formes d'organisation du travail que par les contraintes technologiques;
- par contre, les modalités actuelles de l'informatisation entraînent une tendance vers une division accrue du travail, et une augmentation du contrôle patronal sur le travail;
- on note de façon générale que la formation est insuffisante.

Ce que soulignent la plupart des auteurs, c'est que l'implantation des nouvelles technologies est le moment d'un ensemble de choix, d'objectifs, et que les nouvelles technologies rendent virtuellement possibles des mouvements de qualification allant soit vers la déqualification, soit vers la requalification. Par ailleurs, l'ampleur et la multiplicité des applications de l'informatique et de l'électronique dans les différents milieux de travail font que l'on assiste à une mutation des emplois.

Il est aussi particulièrement important de prendre en compte que l'informatisation est un processus. En ce sens, les effets observés à court terme ne sont pas automatiquement transposables sur le long terme. Souvent, la méconnaissance des appareils (tant de la part de l'employeur que de l'employé) entraîne une sous-utilisation des possibilités de la machine et une définition inappropriée des postes et des tâches de travail. C'est souvent le cas avec les machines à traitement de textes. Plusieurs employeurs voient les machines à traitement de textes comme des machines à écrire plus modernes qui rendent le travail « *plus facile* » et plus « *productif* ». Ils retiennent des possibilités de la machine que quelques caractéristiques: elle permet d'apporter des corrections au texte sans le reprendre au complet, elle permet une variété de caractères, etc. Mais progressivement, on apprend à connaître les possibilités de la machine au niveau graphique, à celui de la mise en page et de la réalisation de tableaux, etc. Les exigences de qualité augmentent en même temps que les exigences de compétences (officiellement ou non en termes de classification) pour les opérateurs et opératrices de machines à traitement de textes. On peut affirmer, sans risque de se tromper, que le phénomène décrit ci-haut est largement représentatif et QU'IL EXISTE UNE VÉRITABLE MÉCONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS REQUISES POUR TRAVAILLER SUR LES NOUVEAUX OUTILS DE L'INFORMATIQUE ET DE L'ÉLECTRONIQUE. Cette méconnaissance se traduit souvent par une sous-estimation des qualifications mises en oeuvre, par une utilisation contre-productive des technologies et une formation insuffisante. Dans un tel contexte, il devient réducteur de décrire le phénomène des qualifications comme un simple mouvement de polarisation des qualifications et il convient de pousser plus à fond l'analyse pour saisir la dynamique contradictoire qui anime l'évolution des qualifications. C'est ici que trouve sa pertinence le travail de déblayage conceptuel dont nous avons rendu compte dans la première section de cette deuxième partie.

L'ÉVOLUTION CONTRADICTOIRE DES QUALIFICATIONS:

Nous avons précédemment retenu quatre éléments pour définir la qualification, qui sont: le contenu du travail ou de l'emploi, le niveau de responsabilité, le degré d'autonomie, le type de connaissances et de savoir-faire mis en oeuvre. Il faut maintenant se demander comment évoluent ces différents éléments dans le contexte actuel de changements technologiques.

• LE CONTENU DU TRAVAIL OU DE L'EMPLOI

L'informatisation du travail, tant dans les activités tertiaires que dans la production amène des transformations dans le contenu du travail ou des

emplois. Un nombre croissant de postes de travail et d'emplois exige l'utilisation d'un clavier-écran. Selon les utilisations, l'écran peut indiquer un ordre précis et contraignant de tâches et de gestes à exécuter, constituer une assistance à la prise de décision ou servir d'instrument d'évaluation et d'observation d'un processus de production. Il s'en dégage toutefois une constance: LE TRAVAIL PREND UN CARACTÈRE PLUS ABSTRAIT. Coriat et De Tressac parlent d'une MOBILISATION MENTALE IMPORTANTE [27].

Autre tendance forte observée: le travail informatisé n'exige généralement PAS DE TRAVAUX DE PROGRAMMATION. Par contre, on assiste à un ÉLARGISSEMENT DES FONCTIONS, à une INTÉGRATION DES TÂCHES et à un DÉVELOPPEMENT DE LA POLYVALENCE qui exigent une capacité de souplesse dans l'utilisation du matériel [28]. Cette souplesse, si elle n'exige pas nécessairement une capacité de programmation demande, par ailleurs, une capacité d'intervention sur la programmation, soit pour la questionner, soit pour exiger des modifications.

Bertrand et Noyelle parlent aussi de L'EXTENSION DU CHAMP RELATIONNEL et de l'expansion du TRAVAIL EN GROUPE.

Un article de Coriat et De Tressac sur les industries de process [29] met en relief que même si les opérations de mesure, de commande, de régulation et de contrôle sont effectuées par calculateur, ceci ne supprime pas les fonctions du travail ouvrier en termes de détection, de stabilisation et de rénitisation de manoeuvres exceptionnelles. Mais, notent ces auteurs, on ne peut comparer terme à terme les anciennes fonctions aux nouvelles. Il se crée une nouvelle logique d'utilisation qui met en oeuvre des PROCÉDURES DE TRAVAIL VARIABLES, des PROCESSUS MENTAUX COMPLEXES et des MODALITÉS DE RÉGULATION PARTICULIÈRES. En fait, ce sont de véritables néo-métiers qui sont à se créer.

Les analyses les plus récentes sur le contenu du travail tendent à identifier les impacts de l'informatisation plus en terme de mutation que de déqualification. Plusieurs recherches tendent par ailleurs à démontrer que l'utilisation maximale des nouvelles technologies suppose l'intégration des tâches et l'accroissement des qualifications. Tout ceci dépend bien sûr des modèles organisationnels retenus au niveau des entreprises. Ainsi, deux analystes allemands notent:

> « *Dans les secteurs-clés de l'industrie ouest-allemande, une transformation radicale des modèles de production est en train de s'effectuer, ou s'articule de façon nouvelle le double intérêt de l'entreprise à l'élimination du travail vivant et à l'optimisation du travail restant* » [30].

Concrètement, « *élimination du travail vivant* » signifie pertes d'emplois, et « *optimisation du travail restant* » implique requalification de celles et ceux qui restent en poste.

Ils affirment de plus:

> « *Les modes d'usage de la main-d'oeuvre fondés sur un a priorisme restrictif négligent d'importants potentiels de productivité. Une conception plus globale des tâches présente non des risques mais des chances: qualifications, maîtrise professionnelle, y compris ouvrières, sont des forces productrices dont il faut promouvoir l'utilisation* » [31].

Ceux-ci identifient les nouvelles formes de qualification en émergence dans trois secteurs industriels (tableau 1).

TABLEAU 1:
LES NOUVELLLS QUALIFICATIONS (TENDANCES)

	Tendances	Nouvelles formes de qualification
• AUTOMOBILE	Reprofessionnalisation du travail de production	Création d'un type nouveau d'ouvrier professionnel de production: connaissances de base à logique cumulative sur les problèmes technico-physiques de fonctionnement des installations modernes de production avec orientation génie mécanique. Apprentissage en formation continue suivant le nouveau profil professionnel du mécanicien de fabrication.
• CONSTRUCTION MÉCANIQUE	Maintien du travail professionnel dans la production	Poursuite de l'élargissement des métiers de mécanicien-ajusteur au contrôle de système: les connaissances en ajustage et les capacités artisanales sont intégrées dans une demande de compréhension globale et de compétence d'intervention dans un système technique complexe. Apprentissage suivant les anciens profils professionnels, plus formation continue.
• CHIMIE	Première implantation de l'ouvrier professionnel de production	Utilisation sans problème de la qualification de l'ouvrier chimiste professionnel: connaissances de base à logique cumulative sur les processus chimico-physiques des transformations de la matière avec orientation marquée sur matériaux et produits. Apprentissage ou formation continue suivant le profil professionnel de l'ouvrier chimiste qualifié adopté depuis 1958.

SOURCE: Kern et Schumann, op. cit., p. 403.

Emmanuel Nyahoho, dans un document publié par le ministère de la Main-d'oeuvre et la Sécurité du revenu (Québec) sur l'industrie automobile nord-américaine, note des tendances similaires. [32]

Ces tendances se retrouvent dans les industries-clés et sont parfois en contradiction avec ce qui se passe dans les autres secteurs industriels. Mais elles indiquent des possibles qui démontrent que **l'avenir de la productivité n'est pas nécessairement dans la déqualification, mais plutôt dans le développement des qualifications.** Par contre, les risques d'une segmentation approfondie du travail et d'une polarisation des qualifications demeurent fortement présents.

• LE NIVEAU DE RESPONSABILITÉ: UN ACCROISSEMENT

Plusieurs auteurs ont mis en relief la vulnérabilité des appareils informatisés aux erreurs de saisie, aux aléas de la production, aux pannes, etc. L'intégration des milieux de travail que permettent les réseaux informatiques et la dimension de ces réseaux ACCROISSENT LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE. Ceci n'est pas sans accroître les exigences face au travail... et la tension nerveuse.

• LE DEGRÉ D'AUTONOMIE: DES RESTRICTIONS POSSIBLES

L'informatisation pose de façon toute nouvelle la question du contrôle sur le travail. En effet,

la programmation de l'outil de travail permet d'intégrer le contrôle à la machine. On le fait dans les supermarchés pour compter le nombre de clients passant à chaque caisse, évaluer la rapidité des caissières, surveiller leur méthode de frappe, etc. On le fait aussi dans plusieurs bureaux pour comptabiliser le nombre de frappes des opératrices et opérateurs de machines à traitement de textes, établir des comparaisons de productivité, fixer des quotas de production.

S'il est indéniable que ces fonctions peuvent être intégrées aux machines, il est tout aussi possible de les retirer. C'est d'ailleurs ce qu'ont réussi à faire certains syndicats qui ont lutté en ce sens. Le contrôle informatisé du travail est probablement un des aspects les plus visibles de l'informatisation du travail, en même temps qu'il constitue un des aspects les plus directement soumis au rapport de force. Les prévisions dans le domaine demeurent aléatoires, bien que la situation soit préoccupante.

• LE TYPE DE CONNAISSANCES ET DE SAVOIR-FAIRE MIS EN OEUVRE: UN MOUVEMENT DE L'EMPIRIQUE À L'ANALYTIQUE ET L'APPARITION DE NOUVEAUX SAVOIR-FAIRE

Il est intéressant de s'attarder ici sur la description que font Rosanvallon et Troussier de l'informatisation d'un poste de travail [33], description qui recoupe maintes analyses réalisées à date sur la même question. En pratique, une des activités capitales de mise au point d'une machine intégrant l'informatique est la réalisation du programme ou du logiciel. À cette fin, les spécialistes observent et interrogent les travailleuses et les travailleurs afin de connaître le processus effectif par lequel ils effectuent le travail pour le transcrire en algorithme. En fait, on cherche ainsi à incorporer le savoir-faire ouvrier dans le logiciel de la machine. Mais, à l'observation, cette opération qui demeure toujours très importante est souvent incomplète, comme le démontrent les coûts énormes et la période très longue d'ajustement rattachés à l'introduction d'un robot ou d'un automate programmable.

Il demeure néanmoins qu'une fraction du savoir-faire empirique des travailleuses et des travailleurs est formalisée. Ce savoir-faire est transformé dès lors en un savoir-faire analytique. De plus, lorsque la nouvelle machine fonctionne, elle interpelle différemment la force de travail. Ainsi, Rosanvallon et Troussier notent ce qui suit après l'analyse du processus d'implantation d'une machine-outil à contrôle numérique:

« *Lorsque la nouvelle machine fonctionne effectivement contrôlée par l'ouvrier qui conduisait l'ancienne, l'intervention ouvrière continue de se manifester. Elle se manifeste à nouveau sur les deux plans que nous avons indiqués, à savoir le réglage des paramètres et l'ordre des opérations.*

Ce pilotage, qui permet d'intervertir les opérations, de construire des séquences plus économes en temps et en mouvements, est particulièrement visible dans le cas de centre à usiner à commande numérique. Les opérateurs de ces machines se fondent à la fois sur l'analyse du procès en cours et sur leur expérience de l'usinage pour jouer avec le programme et trouver de meilleures solutions. » [34]

En fait, on assiste au développement de nouveaux savoir-faire. Ce que Troussier et Rosanvallon constatent pour l'usine, Bertrand et Noyelle [35] l'observent aussi pour le travail de bureau.

Globalement donc, nous assistons à la disparition de certains savoir-faire empiriques, à l'émergence de savoir-faire plus analytiques et à la constitution de nouveaux savoir-faire empiriques. Les nouvelles activités de travail automatisées ou informatisées consistent de plus en plus à résoudre des problèmes plutôt qu'à réaliser des opérations productives. Il faut désormais apprendre à connaître les zones sensibles à l'erreur, à gérer les dysfonctionnements. Ceci se traduit dans beaucoup de cas non seulement par un RENFORCEMENT DES DISCIPLINES TRADITIONNELLES mais aussi, par un ÉLARGISSEMENT DES CONNAISSANCES [36].

Pour Bertrand et Noyelle, l'élargissement des connaissances se traduit:

- par l'exigence d'une meilleure capacité à se situer dans un environnement technico-organisationnel;
- par le besoin de connaissance des réseaux d'information;
- par une ouverture plus large vers les différentes activités et fonctions de l'entreprise;
- par la mise en valeur de la notion de gestion.

Enfin, l'évolution rapide des techniques exige LE DÉVELOPPEMENT DE SAVOIR-FAIRE ADAPTATIFS et INNOVATIFS.

Dans l'ensemble, nous assistons donc à une dynamique complexe, parfois contradictoire, mais de toute évidence ouverte. Ainsi, comme le concluent Bertrand et Noyelle:

« *... l'introduction de la nouvelle génération de systèmes informatiques n'implique pas nécessairement une déqualification, mais plutôt un changement multidimensionnel dans lequel certains critères tels que champ de compétence, degré de complexité des tâches, répétitivité, relations entre titulaire d'emploi, équipement, documents et personnes peuvent changer positivement ou négativement* ». [37]

C'est indiquer par ailleurs que l'essentiel des adaptations à réaliser dans le système d'éducation se situe davantage dans la transformation des filières de formation existantes que dans la création de nouveaux programmes ou la fermeture de certaines filières jugées désuètes.

L'AVENIR DE LA FORMATION: LA QUALIFICATION COMME ENJEU SOCIAL ET COLLECTIF

Vu sous l'angle des rapports formation-emploi, la qualification devient un véritable enjeu social et collectif.

Il y a une prémisse essentielle pour penser à l'avenir de la formation en fonction de l'évolution des qualifications et c'est de retenir le caractère dynamique, ouvert et social des qualifications. L'évolution des qualifications est soumise aux choix qui sont faits, aux modèles opérationnels qui sont retenus. Il ne revient pas qu'à l'école d'infléchir à elle seule le sens de cette dynamique. Par contre, il est évident que les orientations qui seront retenues pour répondre aux besoins de formation découlant de l'évolution technologique créeront l'univers des possibles et qu'ils auront une influence certaine.

Il en découle que l'enjeu ne se réduit pas à une simple adaptation de la formation à l'évolution de l'emploi et des qualifications. Il s'agit plutôt de concevoir une relation dynamique entre formation et emploi qui réponde à des priorités collectives, à des choix sociaux. Ceci suppose entre autres une réflexion portant sur les objectifs et sur la vocation du système éducatif.

QUELS OBJECTIFS POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF?

Pour fixer des objectifs au système éducatif, il faut établir les besoins auxquels nous voulons répondre. Mais, comme nous l'avons dit précédemment, les besoins auxquels doit répondre l'école sont des besoins sociaux formulés selon des logiques multiples et contradictoires. [38]

Pour juger la « *productivité* » du système éducatif, on doit donc chercher à établir le niveau de correspondance entre les besoins sociaux reconnus d'une part, et les objectifs et pratiques de formation d'autre part. Ces dernières années, le système éducatif a été questionné sous bien des angles. On a interrogé son coût, son « *efficience* », sa « *productivité* ».

Mais trop souvent, c'est une conception étroite de la productivité, définie en termes de coûts-bénéfices, qui a dominé les débats. Dans une intervention au colloque de l'Institut national de productivité sur la productivité dans le secteur public (octobre 1983), le CEQ a mis de l'avant une conception plus large de la productivité. En fait, la productivité du système d'éducation doit se poser en termes de PRODUCTIVITÉ SOCIALE.

Parler de productivité sociale, c'est parler d'une productivité où il n'est pas seulement question d'efficience (intrants ou extrants) mais aussi d'efficacité, du niveau de correspondance aux besoins, d'équité sociale, d'objectifs sociaux. Mais que signifie parler de productivité sociale dans le contexte actuel de changements technologiques et d'évolution des rapports formation-emploi?

On admet de plus en plus largement que les changements technologiques les plus « *productifs* » sont ceux qui correspondent à certaines caractéristiques déterminées, parmi lesquelles on retrouve:

- une planification et un aménagement des impacts sociaux susceptibles d'être provoqués;
- l'implication des travailleuses et des travailleurs par l'information, la consultation et la négociation des conditions d'implantation;
- le développement de formes d'organisation du travail qui font appel au potentiel de savoirs et de savoir-faire de la main-d'oeuvre.

Ceci illustre comment les facteurs sociaux doivent prendre une place de plus en plus importante par rapport aux facteurs technologiques. Mais le poids des habitudes étant ce qu'il est, les conceptions patronales se détachant difficilement du modèle « *éprouvé* » du taylorisme, le laisser faire technologique a souvent pour effet d'entraîner une déqualification du travail et des pressions accrues par une plus grande soumission de la formation aux besoins immédiats des entreprises. Un tel mouvement, encore dominant dans l'actuel « *tournant* » du « *virage technologique* », ne peut que contribuer à ratatiner davantage le système éducatif. Ce qui, en termes de productivité sociale, signifie une réduction significative de notre potentiel de développement collectif, un accroissement des inégalités sociales et une vie démocratique menacée.

Par contre, si nous admettons que les entreprises jouissant d'une position favorable dans leur processus de changements technologiques sont celles qui adoptent un mode de division du travail correspondant à une nouvelle organisation du travail et qui réussissent à utiliser l'abondance des ressources en qualification de la main-d'oeuvre, il devient impérieux d'orienter les politiques de l'État, et en particulier, celles concernant le système éducatif, dans un sens favorisant cette dynamique, qui est somme toute une formule gagnante. C'est pourquoi on peut affirmer que rechercher une productivité sociale accrue, c'est orienter le développement du système éducatif de façon à lui permettre de contribuer aux grands objectifs sociaux qui se dégagent de la période actuelle:

- la maîtrise sociale des changements technologiques;

- la démocratisation du travail;
- le développement économique axé sur le plein emploi.

UNE FORMATION AXÉE SUR L'ÉLÉVATION DU NIVEAU DES QUALIFICATIONS

Dès lors, la préoccupation première en ce qui concerne le système éducatif n'en est plus une quantitative (combien d'informaticiens ou de spécialistes en électronique à former?) mais qualitative. La question centrale devient: « *quelle formation donner?* ». Se profile à travers ce questionnement, le type de travailleuse et de travailleur que nous voulons pour la société de demain: une personne capable de maîtrise, d'adaptation et d'innovation ou quelqu'un de soumis, incapable d'innover et rébarbatif au changement? Et de toute évidence, l'avenir exige des travailleuses et des travailleurs qualifiés, capables de maîtriser et de transformer leur environnement; des citoyennes et des citoyens agissant pour la démocratisation de leur milieu et capables d'apporter leur contribution au développement économique et au plein emploi.

Pour atteindre de tels objectifs dans la présente période de changements technologiques, il faut que l'investissement éducatif redevienne une priorité et permette à l'école de contribuer à une élévation des qualifications.

Si la modernisation du système productif ne peut pas se faire sans investissement important, il serait illusoire de croire que le système éducatif puisse réaliser des miracles sans apport financier supplémentaire.

Une lourde tâche attend le système éducatif. Pour que l'école puisse agir sur les éléments constitutifs de la qualification, il se dégage certains axes prioritaires:

POUR LA FORMATION GÉNÉRALE

- Non seulement améliorer l'apprentissage des connaissances de base, mais aussi la capacité de résoudre des problèmes, de synthétiser et d'analyser des informations.
- Plus que l'apprentissage de l'informatique, permettre de comprendre les possibilités et les limites de l'informatique, offrir une formation scientifique et technique.

POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

- Permettre aux futurs travailleuses et travailleurs d'élaborer un modèle mental préalable de l'ensemble du procès de travail. À cette fin, intégrer les nouveaux savoirs requis dans une perspective de polyvalence sans pour autant sous-estimer les besoins d'une formation professionnelle spécialisée faisant appel aux connaissances des anciens métiers. [40]
- Non seulement favoriser l'apprentissage des manipulations nécessitées par les nouvelles technologies, mais former des utilisateurs intelligents, capables de s'adapter aux évolutions. [41]
- Développer une connaissance dynamique des modèles d'organisation du travail et des conditions de travail en favorisant l'apprentissage des lois du travail et des règles régissant les relations de travail.

LA MAÎTRISE SOCIALE DES CHANGEMENTS TECHNOLOGIQUES EXIGE UNE ÉLÉVATION DES QUALIFICATIONS, ET EN PARTICULIER DES QUALIFICATIONS « *ACADÉMIQUES* ».

En donnant aux savoir-faire antérieurs un caractère formalisé, analytique, les changements technologiques définissent des besoins de formation différenciés selon que l'on se place par rapport à la formation continue ou à la formation initiale. En effet, les nouveaux besoins de formation se distinguent selon que l'on se place sous l'angle de ceux des travailleuses et travailleurs ayant un bagage de savoir-faire important qu'il s'agit de mettre à jour et de rendre plus analytique, ou qu'on cherche à concevoir une formation initiale pour des jeunes qui vivront dans les milieux de travail de 1990, 1995 ou de l'an 2000.

Pour la formation continue, les impératifs peuvent se formuler en termes de diversification des connaissances, d'ouverture à un environnement plus large que le poste de travail, de renforcement de la spécialité de base, de sensibilisation à l'informatique, d'intégration des aspects théoriques et pratiques, etc. [42] Ceci peut avoir comme prérequis une phase d'alphabétisation.

Pour la formation initiale, il s'ajoute d'autres impératifs découlant du fait que le caractère davantage analytique des savoirs requis non seulement n'élimine pas l'apprentissage des anciens savoirs (diffusés antérieurement par l'école), mais DÉPLACE VERS L'ÉCOLE L'APPRENTISSAGE DE SAVOIRS ASSIMILÉS ANTÉRIEUREMENT COMME SAVOIR-FAIRE AU NIVEAU DU MILIEU DU TRAVAIL. Ceci peut représenter une mission toute particulière pour la formation professionnelle au secondaire.

D'autant plus que la généralisation du « *travail sur écran* », bien que favorisant les interrelations entre les postes de travail, crée un isolement physique accru qui est loin de toujours favoriser l'apprentissage par compagnonnage ou sur le tas, du moins pour les nouveaux arrivants.

Plusieurs auteurs parlent du risque de RUPTURE DE LA CULTURE TECHNIQUE. Ainsi, Marie-Françoise Raveyre écrit-elle:

« *Aussi perfectionnée que soit la technique mise en oeuvre, il reste toujours une part aléatoire sur*

laquelle se développe un savoir-faire. Cependant, l'évolution des automatismes est un processus d'objectivation de ces savoirs dans les installations. Il s'opère alors une reconstitution de nouveaux savoir-faire. D'autre part, cette ÉVOLUTION, PAR TRANSFERT DE LA MÉMOIRE TECHNIQUE DANS LES MACHINES, PRÉSENTE DES RISQUES DE RUPTURE DE SAVOIR-FAIRE, c'est-à-dire que trop confiant dans la modélisation scientifique du travail, on élimine un certain nombre de savoirs nécessaires à la bonne marche présente ou future du système éducatif ». [43]

Pour leur part, Barcet, Le Bas et Mercier, affirment que « *toutes les recherches de terrain et toutes les études ont montré qu'en situation de changements techniques, se profile il des risques de rupture de savoir-faire* » [44], Ils ajoutent:

« *La question centrale de toute politique industrielle et technologique nous apparaît comme étant celle de la mémoire technique vivante, de la culture technique* ». [45]

DÉVELOPPER LA CULTURE TECHNIQUE

Il n'y a pas de doute que c'**est l'école qui doit devenir le lieu de diffusion et de valorisation de cette culture technique.**

Encore faut-il définir ce qu'on entend par culture technique. On a généralement une conception de l'enseignement de la technologie centrée sur l'outil de travail, en dehors de son contexte d'utilisation, et définie comme un « *sous-savoir* » bien délimité et à la marge du « *vrai* » savoir, le savoir scientifique et la culture « *générale* ». Il est intéressant de citer ici, ce qu'écrit G. Simondon à ce propos:

« *La culture se conduit envers les objets techniques comme l'homme envers l'étranger quand il se laisse emporter par la xénophobie primitive... Pour jouer un rôle complet, la culture doit incorporer les êtres techniques sous forme de connaissance et sens des valeurs... La plus forte cause d'aliénation dans le monde contemporain réside dans cette méconnaissance de la machine qui n'est pas une aliénation causée par la machine, mais par la non-connaissance de sa nature et de son essence, par son absence du monde des significations, et par son omission sur la table des valeurs et des concepts faisant partie de la culture.* » [46]

Nous sommes face à la nécessité de revaloriser le savoir technique et de voir à son intégration à la culture générale [47]. Ceci interroge directement l'approche retenue au Québec pour les cours ISI (initiation à la science informatique) et « *introduction à la technologie* », ainsi que la place faite aux impacts sociaux à l'intérieur de ces programmes. Si on examine les objectifs énoncés par le MEQ pour ces programmes, on en retrouve toujours un qui concerne le rapport de la technologie au social, à l'humain. Mais lorsque l'on examine le programme des cours, on ne peut que constater le peu de temps consacré à l'atteinte de cet objectif. Dans le cours ISI, c'est 6 % du temps qui doit être consacré à l'étude des impacts sociaux de l'informatique et il semble que dans la réalité on atteint difficilement ce taux, faute de moyens et de formation du personnel enseignant. Notons sur ce point, l'ouverture démontrée par les enseignantes et les enseignants de commissions scolaires en ce qui concerne l'importance d'inclure les impacts sociaux dans la formation, ainsi que leur intérêt pour acquérir la formation nécessaire à cet enseignement. [48]

Le projet de développement de « *l'éducation technologique* » au MEQ pose un autre type de problème en regard de la diffusion d'une culture technique. Il faut noter au préalable le caractère positif des quatre programmes proposés [49] sur deux points précis:

- la recherche d'une maîtrise d'ensemble d'une production en série;
- l'approche polytechnique qui s'en dégage.

Mais il faut, par contre, constater que l'approche retenue est encore trop centrée sur l'outil de travail et qu'elle fait peu de place à une culture technique qui, au-delà de la manipulation d'outils, devrait rendre « *... possible la constitution et l'appropriation d'un ensemble de représentations et de valeurs relatives aux objets techniques, à leur production (et aux conditions de leur production), à leur diffusion et à leur utilisation* » [50]. Cette faiblesse est d'autant plus problématique que le programme proposé du cours « *Technologie et gestion* » est centré sur l'intégration par les jeunes des impératifs de gestion des entreprises [51] et que la perspective sociale demeure l'enfant pauvre. Enfin, la constitution d'ateliers polytechniques, telle que proposée dans le cadre du développement de l'éducation technologique, n'est pas nécessairement le moyen le plus économique d'atteindre les objectifs visés, ni même une priorité, surtout si on considère la possibilité de développer et d'utiliser du matériel informatique et électronique capable de simuler un ensemble d'opérations que l'on retrouve en milieu de travail.

Il conviendrait aussi de revenir, pour le développement d'une culture technique, sur une proposition de la CECS (C.E.Q.) à l'effet d'ouvrir à l'ensemble des élèves, sur la plage des options de formation générale, un certain nombre de cours techniques.

DE NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LES MILIEUX DE TRAVAIL

Si l'école doit être un outil pour l'élévation et la valorisation des qualifications, on doit aussi

assurer les conditions d'une interaction avec le système productif pour éviter un écart entre l'école et le travail. L'école doit à la fois protéger et développer l'autonomie qui lui permet de répondre à des objectifs de progrès social, tout en assurant sa modernisation et une certaine liaison avec le système productif. Ceci nous renvoie au débat sur les stages et les différentes formes d'alternance travail-études. Le principal risque que présentent ces formules est celui d'une formation à rabais, car très souvent, c'est davantage un souci de restrictions budgétaires que des préoccupations pédagogiques qui ont présidé à leur développement. On ne peut dans le cadre de ce document mettre un point final au débat sur cette question, mais on ne peut que constater à la lumière des expériences récentes, que des stages en milieu de travail réellement formateurs exigent un encadrement et un support pédagogique et technique qui sont loin d'en faire une formule « *économe* ». Il semble qu'il serait tout aussi efficace et moins coûteux d'assurer cette liaison entre l'école et le travail par une formation appropriée du personnel enseignant, pouvant inclure des stages en milieu de travail. De plus, cette liaison, formation-emploi pourrait être davantage favorisée, si l'école publique jouait un rôle accru dans la formation continue. Il faut se méfier d'une tendance à séparer formation continue et formation initiale, en transférant à la formation le plus possible vers les entreprises.

Au collégial, la création de « *centres spécialisés* » pose un ensemble de problèmes potentiels: formation à rabais, soumission excessive aux besoins immédiats des entreprises, détournement de ressources d'enseignement de leur mission première. Par contre, ces centres peuvent aussi constituer un nouveau moyen d'influencer l'évolution des milieux de travail. Actuellement, nous manquons d'information sur les pratiques qui se développent dans ces centres, ce qui nous amène à limiter notre analyse pour l'instant.

CHEVAUCHEMENT DES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET ORIENTATION SCOLAIRE

Définir un tel ensemble d'objectifs pour le système éducatif, centré sur l'élévation des qualifications, suppose la recherche d'une formation de base plus poussée pour tous et le déplacement de la formation professionnelle spécialisée vers une étape plus tardive de la formation. Ceci n'est pas sans poser de problèmes en ce qui concerne le chevauchement des ordres d'enseignement et la capacité du système de mener à un diplôme terminal l'ensemble d'un groupe d'âge donné. Il faudrait aussi considérer le caractère sexiste de l'orientation scolaire qui a pour effet de limiter la présence des filles de champ de connaissances « *stratégiques* » et qui les concentre dans des filières de formation « *ghetto* ». [52]

L'ensemble de ces objectifs suppose que l'on accepte de faire jouer à l'école, avec les limites qui lui sont inhérentes, un rôle dans la dynamique de l'évolution des qualifications. C'est dans cette perspective que nous pouvons interroger la dynamique des rapports formation-emploi dans le contexte de changements technologiques qui caractérisent le Québec actuellement.

REPÈRES ET QUESTIONNEMENTS SUR L'ÉVOLUTION DES RAPPORTS FORMATION-EMPLOI AU QUÉBEC

Le développement d'une problématique des rapports formation-emploi qui tienne compte de l'évolution des technologies est une préoccupation relativement récente au Québec. La recherche sur l'évolution des qualifications et des besoins de formation est encore jeune et très faiblement développée. N'empêche, que c'est une réalité mouvante qu'il importe d'essayer de cerner. Notre analyse s'établit autour de sept éléments, qui bien que représentant une vue incomplète de la situation, permettent de cerner certains enjeux-clés. Ces éléments sont:

- un appareil de planification à améliorer;
- une meilleure liaison entre la formation initiale et la formation continue;
- une formation professionnelle initiale - *moins pointue* - mais qui n'élimine pas une nécessaire spécialisation;
- une définition plus nette des ordres d'enseignement;
- des mesures supplémentaires pour les exclus;
- une meilleure planification de l'implantation des nouveaux programmes;
- l'élaboration d'une politique du travail.

Reprenons ces éléments un à un.

UN APPAREIL DE PLANIFICATION INAPPROPRIÉ

La première caractéristique de ce qu'on pourrait appeler l'appareil québécois de planification des besoins de formation, c'est son éclatement. Des travaux se font au ministère de l'Éducation, au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, et éventuellement, à celui de l'Enseignement supérieur, des Sciences et de la Technologie. Il est douteux qu'un tel éparpillement permette une utilisation rationnelle des ressources, malgré les pratiques de collaboration interministérielle existantes.

Le deuxième problème, nous en avons parlé précédemment, c'est l'approche relativement statique des recherches menées à date, centrées qu'elles sont sur une vision stricte du poste de travail. Il est essentiel pour l'évolution du système éducatif de saisir les dynamiques à l'oeuvre et d'adopter une méthodologie de recherche en conséquence.

Troisièmement, les recherches les plus importantes concernant l'impact des nouvelles technologies sur les qualifications ont été menées au MMSR. Elles sont de ce fait davantage tournées vers des préoccupations de formation continue que de formation initiale. Cette situation représente un risque important de ratatinement pour la formation initiale.

Enfin, on retrouve très peu de recherches en profondeur sur l'évolution des qualifications.

Nous avons ce que nous pourrions appeler des - *prises de vue* - circonstancielles, mais peu d'études fouillées et s'étalant sur une période de temps suffisante. L'étude la plus importante menée à date est celle menée au MMSR sur les opératrices et opérateurs de machines à traitement de textes. Malheureusement, ce genre de recherches est plutôt rare.

Dans un tel contexte, il semble important de mettre de l'avant la création d'un centre de recherches unifié s'inspirant de ce qui existe en France sous le nom de Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Ce Centre pourrait centraliser les études quantitatives et qualitatives sur l'évolution de l'emploi et des qualifications, ainsi que les différentes recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes. Soulignons aussi que ce Centre pourrait constituer un point de rencontre des différents intervenants. Le CEREQ peut aussi servir de référence sur ce point. En effet, le CEREQ a un conseil d'administration où se retrouvent non seulement des représentants des ministères concernés, mais aussi des représentants du milieu dont les organisations syndicales. La création d'un tel centre au Québec contribuerait certainement à élever le débat social sur l'avenir de la formation. On pourrait aussi développer des ramifications régionales, pour prendre en compte les spécificités des régions.

ÉVITER UNE SÉPARATION COÛTEUSE ENTRE FORMATION CONTINUE ET FORMATION INITIALE

Le Gouvernement du Québec a fait le choix il y a quelques années de transférer la responsabilité de la formation continue du MEQ vers le MMSR. La CEQ a toujours affirmé sa désapprobation face à cette décision en prévoyant qu'un tel déplacement menacerait l'accès à une formation de qualité. Les enjeux de formation soulevés par le développement des nouvelles technologies confirment les appréhensions de la Centrale.

Outre le problème soulevé précédemment sur la planification des besoins de formation, cette séparation risque toujours d'entraîner un rôle dé-

croissant de l'école publique dans la formation continue. Cette tendance correspond à une formation continue plus pointue qui à terme défavorise les travailleuses et les travailleurs, tout en privant la société québécoise d'un potentiel de développement et de dynamisme.

Il y a cependant un autre effet pervers à cette séparation, qui n'apparaît pas à première vue, mais que mettent en relief les nouveaux besoins de formation. Un rôle réduit de l'école publique dans la formation continue prive l'école publique d'une dynamique interne lui permettant de prendre en compte progressivement l'évolution de l'emploi. Confrontés davantage aux besoins de formation continue, les enseignantes et les enseignants sont plus à même d'adapter leur enseignement aux nouvelles réalités. En fait, séparer la formation continue et la formation initiale ajoute des obstacles supplémentaires à la mise à jour de la formation initiale. Autant il est important de séparer l'évaluation des besoins de formation continue et de formation initiale, autant il est essentiel d'assurer une dynamique entre les deux types de formation.

D'ailleurs, une délégation québécoise sur les nouvelles technologies et l'emploi a pu constater lors d'un séjour en France à l'automne 1985, que l'on cherchait à donner à l'Éducation nationale un rôle accru dans la formation continue suite à l'expérience des dernière années où l'école publique avait été un peu mise à l'écart. [53]

Depuis 1971, la loi force les entreprises françaises à consacrer 1.1 % de leur masse salariale à la formation des employés. Au début, plusieurs entreprises ont accepté cette mesure comme une contrainte. Comme le disait un représentant des employeurs de l'industrie textile française à la délégation québécoise, ces fonds étaient donnés au début à des firmes privées spécialisées sur la formation avec mandat d'organiser un programme de formation. Mais la restructuration de l'industrie et la venue des nouvelles technologies ont forcé les entreprises à préciser leurs besoins de formation et à exiger des programmes plus précis des firmes en question. À l'usage, les programmes se sont révélés largement inadéquats. Le besoin d'une formation plus large et plus générale amène les entreprises à se tourner vers les ressources de l'éducation nationale.

Au Québec, rien ne contraint les entreprises à assurer un minimum de formation à leur personnel. De plus, la nouvelle entente fédérale-provinciale favorise la formation en entreprise. Dans un tel contexte, il faut réclamer plus que jamais que la formation continue redevienne sous la responsabilité exclusive du MEQ. Il semble urgent et essentiel d'assurer à l'école publique une place importante dans le « *système* » de formation continue qui s'élabore actuellement.

POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE: SE TROUVER UN GOUVERNAIL

La rénovation et le développement de la formation professionnelle initiale en regard des nouvelles technologies ne peuvent se penser en dehors des grandes questions qui traversent la formation professionnelle depuis quelques années. Les projets de réforme se sont succédés sans vraiment apporter de consensus autour d'une orientation claire pour l'avenir. La création d'un secondaire VI, la place des stages et leur encadrement, le type de spécialisation et son niveau sont parmi les nombreux points en débat. Et ceci sans compter les nouveaux programmes.

Néanmoins, la récente réforme de la formation professionnelle au secondaire, adoptée à la fin de 1986, renferme des possibilités qui, bien qu'encore à l'état virtuel, permettent d'envisager des pistes de solution. Encore faut-il que le contenu que l'on donnera à cette réforme de structure corresponde à des objectifs pertinents. De ce point de vue, la réforme des programmes mérite une attention toute particulière.

Au secondaire, l'année 1985 a connu son premier nouveau programme en rapport direct avec les nouvelles technologies de l'informatique et de l'électronique: le programme d'Agente et d'Agent de bureau. Ce nouveau programme a comme première caractéristique d'intégrer en un seul programme, douze anciens programmes de formation professionnelle. Ces programmes sont:

- commerce secrétariat (T.C.L.) - commis-comptable - employée et employé en comptabilité (exp. I) - commis de bureau - réceptionniste téléphoniste - secrétaire de service - secrétaire juridique - secrétaire médicale- sténodactylo - secrétaire 1ère année (exp.) - secrétaire 2e année (exp.) - commis en fiscalité (exp.)

Ce nouveau programme a comme avantage d'éviter une formation trop pointue et d'initier aux nouvelles technologies de la bureautique. Mais il soulève deux zones de questionnement. Premièrement, en « *généralisant* » le contenu de la formation professionnelle, cette réforme renvoie au niveau de l'entreprise la formation à un poste spécifique. Il n'est pas sans effet d'être agente ou agent de bureau dans le secteur des assurances plutôt que dans les affaires sociales. Cette généralisation de la formation professionnelle s'appuie sur le fait maintes fois observé que les nouvelles technologies de la bureautique accroissent le corps des connaissances communes au travail de bureau et redéfinissent la configuration traditionnelle de la division du travail de bureau vers une plus grande polyvalence. Cependant, on note aussi que le besoin de spécialisation demeure bien que transformé. Ainsi, plutôt que

d'insister sur une spécialisation de la formation par poste de travail, il devient important d'assurer une formation spécialisée sur la base du secteur d'emploi afin de permettre aux individus de s'insérer convenablement dans un système concret de travail. Cette formation est essentielle aux travailleuses et aux travailleurs pour leur assurer une maîtrise minimum de leur environnement de travail. Si cette spécialisation est du ressort exclusif de l'entreprise, les individus ainsi formés risquent d'être très dépendants de leur entreprise et très peu mobiles. Il est important, en conséquence, de voir comment les nouveaux programmes peuvent assurer une partie, tout au moins, de cette spécialisation redéfinie. À cette fin, l'ajout à la banque de cours d'un enseignement sur certains secteurs de travail pourrait constituer un élément de solution. La possibilité offerte par la récente réforme de l'enseignement professionnel au secondaire de développer des programmes menant à des « *attestations de spécialisation professionnelle* » mérite d'être étudiée sérieusement.

La deuxième zone de questionnement concerne l'éventail des cours offerts (voir annexe 2). On note, ici aussi, l'insistance sur le matériel au détriment des modes organisationnels. On remarque aussi l'absence de considérations pour les impacts sociaux des nouvelles technologies. C'est une carence d'autant plus surprenante qu'il est admis généralement que ces questions doivent faire partie d'un tel programme de formation.

UN BROUILLARD SUR LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Le chevauchement des ordres d'enseignement (secondaire et collégial) ne risque pas de se résoudre de soi avec la prise en compte des besoins de formation issus de l'implantation des technologies nouvelles. Le développement des qualifications, la nouvelle articulation des savoirs, les nouveaux champs de spécialisation posent ouvertement le problème.

Le programme d'Agente et d'Agent de bureau a soulevé la question de son articulation avec le cours de secrétariat au niveau collégial.

À date, l'évolution du travail de bureau n'accrédite pas la thèse voulant que la formation en secrétariat de niveau collégial ne se justifie plus. Au contraire, plusieurs postes de secrétaire se redessinent dans le sens d'une requalification, principalement au niveau des secrétaires de direction. Par ailleurs, les nouvelles qualifications interpellées par l'utilisation de la bureautique justifient le nouveau programme d'Agente et d'Agent de bureau. Il demeure toutefois, qu'une étude sérieuse devrait être menée sur la responsabilité de chaque ordre d'enseignement dans ce domaine.

On peut néanmoins affirmer à partir des informations disponibles sur l'évolution des qualifications en secrétariat et en travail de bureau, qu'il y a place pour des programmes aux deux ordres d'enseignement.

Par contre, c'est une situation en pleine évolution où se redessinent constamment les frontières. Il est donc normal d'assister à un certain chevauchement. À terme, il est prévisible qu'une certaine stabilisation des emplois se réalisera et que les fonctions respectives des différents ordres d'enseignement s'en trouveront précisées. Il apparaît qu'en la matière, il faut éviter toute forme de précipitation.

DES MESURES INSUFFISANTES POUR DES EXCLUS

Une problématique formation/emploi nous permet de mettre en évidence l'importance dans le nouveau contexte du marché du travail d'un diplôme terminal de niveau secondaire comme condition minimale d'accès à l'emploi. C'est, soulever une nouvelle fois le problème du décrochage, du nombre important de jeunes qui n'obtiennent pas ce diplôme terminal. C'est indiquer une fois de plus la nécessité de développer des mesures pour les exclus. Les plus mal pris face à la restructuration du marché du travail seront sans contredit celles et ceux qui se retrouveront sans diplôme et sans spécialisation professionnelle reconnue.

L'ÉLABORATION ET L'IMPLANTATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES: UN MANQUE DE CONCERTATION ET DE MOYENS

L'expérience nous démontre que trop souvent le développement d'un nouveau programme se limite pour le MEQ à l'établissement des objectifs et à la constitution d'une banque de cours.

On peut dire qu'une telle vision tient de la caricature. Mais il faut bien admettre que les enseignantes et les enseignants se retrouvent souvent face aux nouveaux programmes sans formation supplémentaire, sans soutien pédagogique ou technique, etc. Pour remédier à cette situation, des investissements nouveaux sont nécessaires.

Le développement de nouveaux programmes intégrant les besoins de formation liés aux nouvelles technologies pose des exigences énormes en termes de formation des maîtres. De plus, comme tout changement technologique tient sa réussite dans l'implication et l'information des travailleuses et des travailleurs, le succès de l'implan-

tation des nouveaux programmes tient à l'implication et à l'information des enseignantes et des enseignants. Dans ce contexte, le maintien du « *Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel* » (PPMEP) s'impose comme une nécessité. Il faut aussi se rappeler que c'est dans cette perspective, que la CEQ, de même que l'ensemble des intervenants socio-économiques, y incluant le gouvernement, donnaient leur accord à la proposition suivante lors de la Conférence sur l'électronique et l'informatique tenue en avril 1985.

« *Que, en ce qui concerne la restructuration majeure des programmes de formation professionnelle initiale en fonction des nouvelles technologies électroniques et informatiques, les ministères responsables de l'Éducation, les commissions scolaires et les collèges procèdent selon le processus suivant:*

- *élaboration d'une problématique globale définissant les orientations et établissant un plan d'action d'ensemble;*
- *dans chaque cas, étude de pertinence technique, économique et sociale des restructurations envisagées et analyse d'impact sur les clientèles scolaires et sur les personnels;*
- *information et consultation des personnels du secteur et des clientèles scolaires, des organisations syndicales de l'enseignement et des partenaires sociaux concernés dès que les études sont entreprises et jusqu'à la conclusion de ces études;*
- *étude des conditions de restructuration, suite aux résultats de la consultation, et négociation avec les organisations syndicales concernées d'une convention d'implantation aux niveaux local et national.* » [54]

Il convient certes de donner à cette proposition des formes concrètes susceptibles d'en assurer l'application. On trouvera, par ailleurs, à l'annexe 3 l'ensemble des propositions de cette Commission sur la formation professionnelle initiale.

L'ABSENCE D'UNE « *POLITIQUE DU TRAVAIL* »

Le développement des qualifications par le système éducatif prend tout son sens s'il est greffé à ce qu'on pourrait appeler une « *politique du travail* », s'inscrivant dans la recherche du plein emploi et dans la démocratisation du travail. La présence de personnes qualifiées sur le marché du travail ne suffit pas à elle seule pour faire évoluer l'organisation du travail dans le sens d'une requalification du travail. L'école ne peut que créer les possibles.

Le développement du système éducatif est finalement lié à une démocratisation du travail, à l'émergence et au développement de modèles d'organisation qui interpellent la qualification du travail. Pour permettre un tel développement, il faut accompagner le développement technologique de droits nouveaux.

Ces droits nouveaux devraient se concrétiser par la reconnaissance du droit à l'information, à la consultation, à l'implication et à la négociation lors de changements technologiques. [55] Il s'agit aussi de favoriser les expériences nouvelles en organisation du travail.

Conclusion

Une approche dynamique de l'évolution des qualifications et des rapports formation-emploi permet d'envisager la portée d'une politique éducative tournée vers le progrès social. Plus que jamais, l'école publique demeure un investissement collectif de première nécessité pour le développement social et économique.

L'école publique a un rôle important à jouer, tant par le développement de la formation initiale, que par son intervention au niveau de la formation continue.

Références

1. - Sociologie du Travail, LA QUALIFICATION DU TRAVAIL, 2/73, Paris, 1973, 120 pages. - Sociologie du Travail, NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'INDUSTRIE, L'ENJEU DES QUALIFICATIONS, 4/84, Paris, 1984, 200 pages.

2. Freyssenet, Michel, « *Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification?* », in LA QUALIFICATION DU TRAVAIL: DE QUOI PARLE-T-ON?, publié par le Commissariat général du plan, La Documentation française, Paris, 1978, pp. 67 à 79.

3. À ce sujet, voir: Vernières, Michel, « *Qualification et déqualification: essai de définition* », in LA QUALIFICATION DU TRAVAIL: DE QUOI PARLE-T-ON?, op. cit. pp. 53 à 66.

4. Dadoy, Mireille, « *Les systèmes d'évaluation de la qualification du travail. Pratique et idéologie* », in SOCIOLOGIE DU TRAVAIL, no 2/73, avril-juin 1973, p. 134.

5. Vernières, Michel, op. cit. p. 56.

6. • Chamberland, Réal, Dugas, Germain, MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES PROFESSIONS, MMSR, (document de travail), 1985, 35 pages.

   • MMSR, Le Devis de Formation professionnelle et Documents complémentaires (document de travail), 1985, 101 pages.

7. VernièMichel, op. cit. pp. 55-56.

8. Troussier, J.F., « *Réflexion sur le concept de qualification* », in LA QUALIFICATION..., op. cit. pp. 173 à 187.

9. Idem, p. 185.

10. D'Iribarne, A., et de Virville M., « *Les Qualifications et leurs évolutions, Essais d'évaluation* », in LA QUALIFICATION..., op. cit. p. 48.

11. Vernières, Michel, op. cit., pp. 58-59.

12. Rosanvallon, A., Troussier, J.F., « *Formation continue, changements techniques et qualifications ouvrières* » in CHANGEMENTS TECHNIQUES ET QUALIFICATION: VERS UNE NOUVELLE PRODUCTIVITÉ, Revue Recherches économiques et sociales, La Documentation française, Paris 1984, pp. 77 à 93.

13. Idem, p. 78.

14. Idem, p. 78.

15. Kergorat, Danièle, « *Masculin/Féminin, Division sexuelle du travail et qualification* », in Cadres CFDT, no 313, juillet 1984, pp. 26 à 29.

16. C'est notamment autour de ces 4 éléments que Bertrand et Noyelle mènent leur étude des qualifications dans leur document L'ÉVOLUTION DES EMPLOIS TERTIAIRES, INFORMATISATION, RESTRUCTURATION, FORMATION, CEREQ-OCDE, publié par le CEREQ (coll. des Études), Paris, 1985, pp. 37 à 44.

17. Linhart, Robert, L'ÉTABLI, Éd. de Minuit, Paris, 1978.

18. On lira à ce propos:

   • D'Iribarne, A., « *Nouvelles technologies, qualification, efficience productive et sortie de crise* », in CHANGEMENTS TECHNIQUES ET QUALIFICATION: VERS UNE NOUVELLE PRODUCTIVITÉ (Recherches économiques et sociales), La Documentation française, Paris, 1984, pp. 5 à 50.

   • Barcet, A, Le Bas, C, Mercier, C., « *Dynamique du changement technique et transformation des savoir-faire de production* » in CHANGEMENTS TECHNIQUES, op. cit. pp. 51 à 76.

   • Bertrand et Noyelle, op. cit. pp. 41 à 44.

19. Braverman, Harry, TRAVAIL ET CAPITALISME MONOPOLISTE, éd. Maspero, Paris, 1978.

20. Collectif, CRITIQUE DE LA DIVISION DU TRAVAIL, Paris, éd. du Seuil, 1973, 295 pages.

21. À ce sujet, voir l'article de Barry Wilkinson, « *Technologie, compétence et formation: une étude de cas sur les machines à commande numérique* » in Sociologie du travail, 4-84, pp. 447 à 456. On trouve aussi une réflexion intéressante à ce sujet dans le livre récent de Pierre Narville, LA MAÎTRISE DU SALARIAT, éd. Anthropos, Paris, 1984, 153 pages.

22. D'Iribarne, de Virville, op. cit. p. 51.

23. Linhart, Danièle, L'APPEL DE LA SIRÈNE, éd. du Sycomore, coll. contradictions, Paris, 1981.

24. Jacques-Henri Jacot en fait mention aussi dans son article « *Travailleur collectif, science et production* » in l'ouvrage collectif TRAVAILLEUR COLLECTIF ET RELATIONS SCIENCE-PRODUCTION, éd. du CNRS, Paris, 1984, pp. 24

25. Goy, Alain, « *Examen des facteurs d'évolution à long terme des qualifications* », in La Qualification du travail: de quoi parle-t-on?, op. cit. pp. 148 et 149.

26. À ce sujet, voir:

- Bernier, Colette, et al. NOUVELLES TECHNOLOGIES ET CARACTÉRISTIQUES DU TRAVAIL, BILAN-SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES, IRAT-INP, Montréal, 1983, 174 pages.
- CEQ, APPRIVOISER LE CHANGEMENT, Actes du Colloque de la CEQ sur les nouvelles technologies, la division du travail, la formation et l'emploi, 1985, (D-8615), 527 pages.
- Payeur, Christian, NOUVELLES TECHNOLOGIES ET CONDITIONS DE TRAVAIL: MATÉRIAUX POUR UNE STRATÉGIE SYNDICALE, CEQ, mars 1985, (D-8585), 66 pages.

27. Coriat, B. De Terssac, G., « *Micro-électronique et travail ouvrier dans les industries de process* », in Sociologie du Travail, 4-84, p. 394.

28. Bertrand et Noyelle, p. 39.

29. Coriat, De Terssac, op. cit. pp. 389 à 394.

30. Kern, Horst et Schumann Michael, « *Vers une professionnalisation du travail industriel* », in Sociologie du Travail, 4-84, p. 399.

31. Idem.

32. Nyahoho, E., IMPACTS DES CHANGEMENTS TECHNOLOGIQUES DANS L'INDUSTRIE DE L'AUTOMOBILE: UNE ÉVALUATION EMPIRIQUE ET PISTES D'ACTION, Direction de la recherche, MMSR, avril 1985, 17 pages plus annexes.

33. Rosanvallon, A., Troussier, J.F., FORMATION AUX CHANGEMENTS ET QUALIFICATION OUVRIÈRE, Université des Sciences sociales de Grenoble, (IREP-Développement), Grenoble, 1983, 174 pages.

34. Rosanvallon et Troussier, in Changements techniques et qualification..., op. cit. p. 87.

35. Bertrand et Noyelle, op. cit. p. 42.

36. Idem.

37. Idem, p. 44.

38. Carnoy, Martin et Levin, Henry M., SCHOOLING AND WORK IN THE DEMOCRATIC STATE, Stanford University Press, Stanford, California, 1985, pp. 247 à 267.

39. CEQ, NOTES POUR L'INTERVENTION DE LA CEQ, Colloque de l'INP sur la productivité dans le secteur public (19-20 octobre 1983), Montréal, 18 pages (A8384-CG-42).

40. D'Iribarne, A., « *Le passage de la formation de base à la vie active dans le cadre des nouvelles technologies: la nécessité d'une éducation professionnelle* », CONFÉRENCE EUROPÉENNE SUR LA MAÎTRISE SOCIALE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES, CEE, CEDEFOP, Berlin, 1982.

41. Bertrand et Noyelle, op. cit. p. 65.

42. Idem, pp. 67-68.

43. Raveyre, M.F., « *La Question de l'approche du travailleur collectif* » in TRAVAILLEUR COLLECTIF ET RELATIONS SCIENCE-PRODUCTION, op. cit., pp. 16-17.

44. Barcet et al., op. cit. p. 73.

45. Idem, p. 74.

46. Simondon, G., DU MODE D'EXISTENCE DES OBJETS TECHNIQUES, Paris, Aubier-Montaigne, 1969, pp. 9-10, cité par Lucie Tanguy, in « *École et technique en France* » in ACTES DU COLLOQUE CEQ SUR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES, LA DIVISION DU TRAVAIL, LA FORMATION ET L'EMPLOI, Ste-Foy, 1985, p. 62.

47. À ce sujet, on lira avec intérêt l'étude de Viviane Isambert-Jamati, CULTURE TECHNIQUE ET CRITIQUE SOCIALE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, PUF, Paris, 1984, 156 pages.

48. Berthelot, Jocelyn, LA MICRO-INFORMATIQUE, LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES, CEQ, 1985, 53 pages, (D-8678).

49. MEQ, Éducation technologique, Coll. Programmes d'études (Secondaire), Document de travail, septembre 1985.

50. Tanguy, Lucie, op. cit. p. 62.

51. On notera que l'intégration des impératifs de gestion à la production est justement un des objectifs des directions d'entreprises dans la présente vague de changements technologiques. Voir à ce sujet, Payeur, C., (CEQ, 1985), op. cit., pp. 35-39.

52. À ce sujet:

- Conseil de la science et de la technologie, LA PARTICIPATION DES FEMMES EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE AU QUÉBEC, Québec, décembre 1985, 41 pages.
- Messier, Suzanne, Perspectives d'emploi pour les Québécoises dans la décennie 1980, CSF, Québec, 1983, 73 pages.

53. On fait ici référence à une rencontre avec le Groupement régional des industries textiles (Lille) dans le cadre du Colloque franco-québécois sur les mutations technologiques et l'emploi, tenu du 5 au 11 octobre 1985. La CEQ était représentée.

54. Rapport de la Commission sur l'intégration de l'informatique à la culture. Conférence sur l'électronique et l'informatique, Secrétariat des Conférences socio-économiques, 1985, chapitre III, pp. 35 à 66.

55. À ce sujet, voir Payeur, C., op. cit. pp. 48 à 58.

Annexe 1

TABLEAU 1
LES OPTIONS LES PLUS PERFORMANTES EN 1982 [p]
LA SITUATION EN 1985 EN REGARD DU % DE CHÔMAGE

Option	1980-81			1983-84		
	nbr	% chômage	rg	nbr	% chômage	rg
Assistant(e) dentaire (P.L.)	36	7,4	1	30	15	6
Coupe de viande (P.L.)	93	14,3	2	88	18	11
Outilleur (P.S.)	34	17,6	3	24	21	13
Méca. entretien I (P.S.)	33	20,1	4	34	46	N.D.
Photocomposition (P.L.)	50	21,9	5	56	15	6
Agent conservation Faune (P.L.)	39	22	6	69	42,5	N.D.
Imp. presse platine et Offset (P.L.)	105	22,8	7	37	20	12
Cuisine prof. I (P.S.)	132	23	8	187	15,1	7
Mécan. Machine Fire (vapeur) (P.L.)	59	23,7	9	22	46,1	N.D.
Inst. et Rép. télécommunications (P.S.)	116	24	10	67	33	N.D.
Service de table (P.L.)	170	24,2	11	187	28	25
Photo Lithographe (P.L.)	152	24,3	12	61	23,4	19
Dessin mécanique (P.L.)	87	24,6	13	51	21,3	15
Installateur mécanicien app. réfrig. et climatisation (P.S.)	134	27	15	44	32	N.D.
Dessin général (P.L.)	487	27,5	16	137	45,3	N.D.
Inf. auxiliaire (P.L.)	861	26,8	14	399	17	9
Sec. juridique (P.L.)	423	28,6	17	175	21,1	14
Dessin de patron (P.L.)	95	28,3	18	16	30	28
Frigoriste (P.S.)	55	28,7	19	35	26,1	22
Mécan. d'entretien II (P.L.)	103	29,4	20	40	38,5	N.D.

N.D.: non disponible mais rang supérieur à 30.

SOURCE: Relance au Secondaire, MEQ.

TABLEAU 2
OPTIONS DONT LE TAUX DE CHÔMAGE EST ÉGAL OU INFÉRIEUR À 20 % AU 30 MARS 1985, POUR LA PROMOTION 1983-84

Options	Nbre diplômés	% chômage	*rg*	Valide pour H	F	T
Production laitière	8	0	*1*	X		
Scieur chasseur	6	0	*1*	X		
Puériculture	13	0	*1*		X	X
Modeleur	6	0	*1*	X		
Entretien véhicule loisir	5	0	*1*	X		
Chasseur mesureur	16	9,1	*2*	X		
Rembourreur industriel	17	11,1	*3*	X		
Mécanicien tôlerie	14	11,1	*3*	X		
Mécanicien construction métallique	16	11,1	*3*	X		
Pompier professionel	15	12,5	*4*	X		
Photographie	18	12,5	*4*	X	X	X
Pâtisserie	81	14,5	*5*	X	X	X
Horticulture	13	15	*6*		X	X
Assist. dentaire	30	15	*6*		X	X
Photocomposition	56	15	*6*	X	X	X
Cuisine Prof. I	187	15,1	*7*	X	X	X
Matriceur	25	15,4	*8*	X		X
Ouvrier agricole	8	17	*9*	X		
Infir. auxiliaire	399	17	*9*	X	X	X
Électro. app. ménager	19	17	*9*	X		
Méc. machine bureau	10	17	*9*	X		X
Dépanneur électro I	97	17,4	*10*	X		
Coupe de viande	88	18	*11*	X(14%)		X
Impression Offset	14	18	*11*	X		X
Impression platine et Offset	37	20	*12*	X		X
Habillement et mode	46	20	*12*		X	
Gabarit et échantillon	11	20	*12*	X		

TABLEAU 3
OPTIONS AYANT UN TAUX DE CHÔMAGE SUPÉRIEUR OU ÉGAL À 50 % EN 1985 (PROMOTION 1983-84)

Options	N	% chômage	Valide pour H	F	T
Horticulteur ornemental	15	(40,2)		X(50%)	
Productions végétales	9	71,4		X	X
Prod. viandes	10	57,1	X		X
Méc. agricole	9	57,1	X		X
Méc. agricole d'entretien	5	67	X		X
Trav. forestier	13	67	X		X
Garde forestier	138	57,4	X	X	X
Agent conservation faune	69	47		X(75%)	
Affûteur	7	50	X		
Menuisier d'atelier	340	55	X	X	X
Menuisier d'agencement	94	52	X		X
Rembourreur	10	50	X		X
Analyse labo. travaux publics	7	80	X		
Rembourrage artisanal	7	67	X		X
Façonnage des bois	7	50	X		
Monteur électronique chaîne montage	22	55,5	X		
Opérateur télécommunication	18	60	X		
Électronique système automatisé I	14	57,1	X		X
Soudeur gaz et à l'arc	241	57,1	X		X
Ouvrier métal en feuille	26	60	X		X
Méc. plomb.-chauffage	7	75,1	X		X
Mouleur-fondeur	5	67	X		X
Dessinateur général	137	(45,3)		X(73%)	
Dessinateur mécanique	51	(21,3)		X(100%)	
Mécanique auto III	263	51	X		
Débosselage	123	53,5	X		X
Homme entretien général mécanique	25	78	X		X
Aux. alimentation et restauration P.E.	46	60,1	X	X	X
Soins esthétiques aux.	48	60,2		X	
Vente et dist. cosmétiques	15	55		X	X
Confection textile	126	52		X	X
Aux. d'intérieur	63	52		X	X

TABLEAU 3 (suite)
OPTIONS AYANT UN TAUX DE CHÔMAGE SUPÉRIEUR OU ÉGAL À 50 % EN 1985 (PROMOTION 1983-84)

Options	N	% chômage	Valide pour H	F	T
Aux. commercial	183	55	X	X	X
Opérateur de perforatrice	11	62,5		X	
Agent commercialisation	30	55,5	X	X)43%)	X
Commis de bureau	485	(28,1)	X(60%)		
Commis alimentation	7	50		X	X
Opérateur informatique	478	(35)	X(59%)		
Commis fiscalité	98	(21,1)	X(50%)		
Aménagement intérieur	46	(44,2)		X(50%)	
Platine manuelle et duplicateur	15	68,4	X	X	X
Photolithographie	61	(23,4)		X(100%)	X

NOTE: Les options dont le taux de chômage est entre ( ) ont un taux de chômage supérieur à 50 % pour un groupe sexe seulement.

SOURCE: Relance au secondaire, MEQ.

TABLEAU 4

TABLEAU COMPARATIF HOMMES-FEMMES POUR LES OPTIONS DU SECTEUR PROFESSIONNEL SECONDAIRE, ANNÉE 1983-84 (OPTIONS DE 100 SORTANTES ET SORTANTS ET PLUS) – SITUATION AU 30 MARS 1985

Options	Nombre (4)		Poursuite des études			Salaires en $ (hebdomadaire moyen (3))			Différence salariale (en $)	De chômage (1) (9e mois après la fin des études)			Temps de recherche du premier emploi (en semaines)		
	H	F	H(%)	F(%)	T(%)	H	F	T	(H - F)	H	F	T	H	F	T
Production animale	96	7	12,3	50	15	212	200	211	+ 12	41,3	0	40,4	2	24	6
Garde forestier	123	15	22,3	27,2	23	273	530?	284	– 257(4)	54,2	87,5	57,4	6	16	6
Menuisier d'atelier	335	5	5	0	5	242	170	241	+ 72	55	5?	55	9	0	9
Travaux const. (charp.-menuisier) II	175	2	7	0	0	257	0	0	–	39,5	–	–	7	–	–
Électricien de construction	220	2	30,5	0	0	262	0	0	–	38,0	–	–	6	–	–
Électricien d'entretien indust.	104	0	18,2	0	0	286	0	0	–	40,3	–	–	8	–	–
Dépanneur app. électronique II	194	8	42,2	33,3	42	259	197	255	+ 62	27	25	27	9	4	8
Soudeur au gaz et à l'arc métal (4)	241	0	7,2	–	–	241	0	0	–	57,1	–	–	9	–	–
Soudeur D.E.	122	0	4,0	–	–	244	0	0	–	49	–	–	6	–	–
Soudeur général	266	2	6,1	–	–	276	0	0	–	32,2	–	–	6	–	–
Soudeur monteur	105	0	12	–	–	300	0	0	–	29,3	–	–	6	–	–
Dessinateur général	106	31	55	50	54	293	287	293	+ 6	37	73	45,3	4	17	7
Mécanique auto III (4)	261	2	4,5	–	–	229	0	0	–	51	0	–	9	–	–
Débosselage II	123	0	5,3	–	–	203	–	–	–	53,5	–	–	8	–	–
Mécanique auto II	56,1	4	9,5	–	–	259	–	259	–	40,5	–	–	5	–	5
Carrosserie	126	0	4,3	–	–	227	–	227	–	34,0	–	–	6	–	6
Méca. diesel II	164	1	11,5	–	–	261	–	261	–	39,5	–	39,5	5	–	5
Mécanique auto I	399	3	5	–	–	268	–	266	–	26,3	–	–	–	–	–
Mécanique véhic. commer.	175	0	5	–	–	261	–	261	–	33,0	–	33,0	7	–	7
Machinerie lourde	150	0	1	–	–	287	–	287	–	35,0	–	35,0	7	–	7
Machiniste général II	311	3	20,1	–	–	247	–	247	–	31,5	–	31,1	8	–	8
Machiniste général I	212	0	12	–	–	284	–	284	–	29	–	29	4	–	4
Cuisine prof. I (4)	111	76	7	0	4,1	234	191	215	+ 43	15,1	15	15	2	6	4
Dessin publicitaire (4)	67	66	40,5	50	–	248	195	233	+ 53	18	39	27,2	7	13	10
Infirmière auxiliaire	46	353	18,1	14	14	281	253	258	+ 28	4	18,2	17,0	9	6	7

TABLEAU 4
TABLEAU COMPARATIF HOMMES-FEMMES POUR LES OPTIONS DU SECTEUR PROFESSIONNEL SECONDAIRE. ANNÉE 1983-84 (OPTIONS DE 100 SORTANTES ET SORTANTS ET PLUS) – SITUATION AU 30 MARS 1985

Options	Nombre (4)		Poursuite des études			Salaires en $ (hebdomadaire moyen (3))			Différence salariale (en $)	De chômage (1) (9 mois après la fin des études)			Temps de recherche du premier emploi (en semaines)		
	H	F	H(%)	F(%)	T(%)	H	F	T	(H - F)	H	F	T	H	F	T
Aux. alimentation et restauration (4)	68	197	8.3	4.5	5.5	209	146	167	+ 63	45	48	47.1	9	11	11
Cuisine prof. II	215	300	7.5	6	7	240	175	208	+ 65	22	35.5	30.1	7	4	6
Serv. de table (4)	29	158	12	3.2	4.5	220	153	168	+ 67	20	29.3	28	6	4	5
Coiffeur pour dames	34	1 399	8.3	3.5	4	165	155	155	+ 10	22.2	39.0	38.3	12	11	11
Coiffeur pour hommes	9	407	0	3	3	149	160	160	– 11	17	33.3	33	5	8	8
Esthétique	0	386	–	6.3	6.3	–	165	165	–	–	30	30	–	7	7
Confection textile	0	126	–	8	–	–	206	206	–	–	52	52	–	12	12
Confection, vente et mode	0	204	–	13.4	–	–	183	183	–	–	38.5	38.5	–	7	7
Aux. commercial	15	168	0	8.1	7.4	–	161	161	–	50	55.4	55.0	–	12	12
Commis-comptable	101	784	35.3	25.2	26.3	235	207	209	+ 28	43.2	34.4	35.2	7	7	7
Commis de bureau	13	472	29	36	36	164	204	202	– 40	60	27.1	28.1	9	7	7
Opérateur informatique	79	399	51.1	23.3	28	313	200	207	+ 113	59.1	32.0	35.0	2	13	13
Récept. téléphoniste (4)	0	102	–	31	–	–	200	200	–	–	40	40	–	4	4
Sec. de service	9	1 287	50	13	13	198	209	209	– 11	50	77.5	77.3	2	9	9
Sec. juridique (4)	1	174	–	13	–	–	216	–	–	–	21	–	–	7	–
Sec. médicale	0	143	–	1	–	–	246	–	–	–	29.3	–	–	11	–
Sténo-dactylo	1	238	–	13.3	–	–	213	–	–	–	27	–	–	8	–
Secrétaire (P.E.)	3	165	–	8.2	–	–	240	–	–	–	33	32	–	7	7

(1) Le taux de chômage est calculé en rapport avec le nombre des « actifs » déclarés, soit la somme de ceux et ceux en emploi et ceilles et ceux qui se déclarent à la recherche active d'un emploi, ceci exclut ceilles et ceux qui poursuivent leurs études ou qui se déclarent « inactifs ».

(2) L'importance de cet écart peut être due à une erreur dans le rapport de « Relance » pour 1983-84.

(3) Souvent de fortes variations.

(4) Ces données sont non représentatives en raison du faible nombre de répondants à « Relance ».

SOURCE: Relance au secondaire, MEQ.

TABLEAU 5
LES EFFECTIFS SCOLAIRES AU CEGEP

	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	Taux (%)
Réguliers (temps plein)	94 970	99 253	103 036	106 176	116 340	120 773	117 318	118 054	123 377	131 264	137 113	135 583	3,7
Général	50 550	52 467	54 107	55 521	61 984	61 687	57 062	57 652	61 324	64 098	66 938	68 949	2,8
Professionnel	44 420	46 786	48 929	50 653	54 356	59 086	60 256	60 402	62 053	67 166	70 177	68 634	4,7

SOURCES : « *Évolution de la clientèle régulière inscrite à temps plein dans les CEGEP, de la session d'automne 1967 à celle de 1981* », ***Bulletin statistique***, *vol. 7, no 2, DGEC, MEQ.*
« *L'effectif des CEGEP à l'enseignement régulier, session d'automne 1982* », ***Bulletin statistique***, *vol. 8, no 1, DGEC.*
« *L'effectif des CEGEP à l'enseignement régulier, session d'automne 1983* », ***Bulletin statistique***, *vol. 9, no 1, DGEC.*
« *L'effectif des CEGEP à l'enseignement régulier, session d'automne 1984* », ***Bulletin statistique***, *vol. 9, no 14, DGEC.*

TABLEAU 6
PROPORTION (EN %) DES EFFECTIFS D'UNE GÉNÉRATION QUI S'INSCRIVENT AU COLLÉGIAL À TEMPS COMPLET, SELON LE SEXE ET LE SECTEUR, D'APRÈS LES COMPORTEMENTS OBSERVÉS CHAQUE ANNÉE DE 1976 À 1982, QUÉBEC, ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE FRANÇAISE

Année	Hommes			Femmes			Ensemble		
	gén.	prof.	Total	gén.	prof.	Total	gén.	prof.	Total
1976	22,9	14,5	37,4	21,1	19,0	40,0	22,0	16,7	38,6
1977*	25,5	16,8	42,2	25,0	21,7	46,7	25,3	29,2	44,4
1978*	22,6	16,7	39,2	21,5	19,9	41,5	22,0	18,3	40,3
1979	20,5	16,8	37,4	20,6	19,7	40,2	20,6	18,1	38,8
1980	21,5	16,5	37,9	21,9	21,1	43,0	21,7	18,8	40,4
1981	22,6	17,7	40,2	24,9	23,3	48,1	23,7	20,4	44,1
1982	22,9	19,0	41,9	25,4	24,9	50,3	24,1	21,9	46,0

* *Résultats perturbés par le passage des élèves de la double promotion.*

SOURCE : St-Germain, Claude, ***La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982****, Coll. Études et analyses, Gouvernement du Québec, MEQ, Québec, 1984, p. 26.*

TABLEAU 7
PROPORTION (EN %) DES EFFECTIFS D'UNE GÉNÉRATION QUI OBTIENNENT UN DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES, SELON LE SEXE ET LE SECTEUR, D'APRÈS LES COMPORTEMENTS OBSERVÉS CHAQUE ANNÉE DE 1976 À 1981, QUÉBEC, DIPLÔMÉS DE LANGUE MATERNELLE FRANÇAISE

Année	Hommes			Femmes			Ensemble		
	gén.	prof.	Total	gén.	prof.	Total	gén.	prof.	Total
1976	15,2	6,7	21,9	12,8	11,5	24,4	14,0	9,1	23,1
1977	16,4	7,2	23,7	14,5	11,8	26,2	15,5	9,5	24,9
1978*	17,1	8,2	25,3	15,9	13,0	28,9	16,5	10,6	27,1
1979*	17,0	9,1	26,0	17,1	14,5	31,7	17,0	11,8	28,8
1980	14,8	9,3	24,2	15,2	14,5	29,7	15,0	11,9	26,9
1981	14,5	9,8	24,2	15,0	13,9	28,9	14,8	11,8	26,5

* *Résultats perturbés par le passage des élèves de la double promotion.*

SOURCE : St-Germain, Claude, ***La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982****, Coll. Études et analyses, Gouvernement du Québec, MEQ, Québec, 1984, p. 36.*

TABLEAU 8
POURSUITE DES ÉTUDES, SORTANTES ET SORTANTS DU COLLÉGIAL (1975-76 à 1983-84)

	1975-76		1976-77		1977-78		1978-79		1979-80		1980-81		1982-83		1983-84	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Secteur général	69,7	73,1	76,8	71,4	86,5	84,4	85,1	81,1	81,0	71,5	80,7	78,0	90,4	88,1	86,7	86,3
Secteur professionnel	12,7	4,5	8,7	4,4	14,2	6,7	9,4	6,8	12,6	8,1	14,3	8,1	23,8	16,2	24,1	18,3

SOURCE: Relance au collégial, MEQ

TABLEAU 9
PRÉVISIONS DE BESOINS PROFESSIONNELS, PAR CCPD4, SELON LE BESOIN NET, QUÉBEC 1982-1990

Professions de besoins nets les plus élevés		Besoin net
4111	Secrétaires et sténographes	25 401
5135	Agents commerciaux (march.) NCA	24 061
5130	Chefs de ventes (marchandises)	23 293
5131	Teneurs de livres et emplois de comptables	23 289
7112	Fermiers	12 654
4133	Caissiers	11 139
1171	Comptables, vérificateurrs et agents financiers	
6143	Coiffeurs et barbiers	10 101
6191	Concierges — hommes de peine	9 776
3131	Infirmières et infirmiers diplômés - sauf surveillants	9 198
6115	Gardiens et veilleurs	8 401
5133	Représentants de commerce	7 573
4197	Employés de bureau en général	6 564
1149	Autres directeurs et administrateurs NCA	5 972
8581	Mécaniciens et réparateurs (véh. moteur)	5 888
6149	Services personnels NCA	5 703
6125	Serveurs, hôtesses et stewards	5 686
2513	Religieuses et frères NCA	5 496
3135	Aides-infirmières et infirmiers	5 154
9175	Conducteurs de camions	5 149

Professions de besoins nets négatifs		Besoin net
8798	Manoeuvres - construction	−2 196
7519	Travailleurs forestiers NCA	−2 114
2333	Agents bien-être et services communautaires	−1 878
8278	Manoeuvres - textile	−1 182
3370	Entraîneurs, moniteurs - sports et loisirs	− 874
7513	Bûcherons	− 844
8258	Manoeuvres - pâtes et papier	− 771
7517	Levage, triage, transport billes	− 749
8568	Manoeuvres - vêtements	− 686
6119	Services protection et sécurité	− 611
9918	Manoeuvres NCA	− 598
3375	Auxiliaires sports et loisirs	− 581
8569	Travailleurs vêtements NCA	− 454
7713	Travailleurs spécialisés - Forage	− 357
8293	Travailleurs spécialisés dans le tabac	− 351
8733	Électriciens - construction	− 333
6198	Manoeuvres - services	− 328
8265	Bobineurs - textile	− 324
2739	Prof. primaire, secondaire et autres NCA	− 302
9318	Manoeuvres manutention NCA	− 301

SOURCE: Tableau présenté par Emmanuel Nyahoho, à partir des données du Modèle québécois de prévision par profession lors de son intervention au Colloque de la CEQ « Apprivoiser le changement » (in Les Actes du colloque, juin 1985, nos 294 à 305).

Annexe 2

TABLEAU DES COURS ET DES UNITÉS DE FORMATION ET LEUR VALEUR RELATIVE
(Programme Agente et Agent de bureau)

Cours	Unités de formation	
	Crédits	Titres
(Obligatoires (40 crédits)		
1. Dactylographie de base	*3*	*– Maîtrise du clavier*
	1	*– Maîtrise des fonctions de base*
2. Organisation de bureau	*1*	*– Le bureau traditionnel*
	1	*– La bureautique*
	1	*– Accueil*
	1	*– Protocole des communications téléphoniques*
3. Droit du travail et droit des affaires	*1*	*– Droit du travail*
	1	*– La personne, les biens et la propriété*
	2	*– Responsabilité et contrats*
4. Courrier d'affaires	*1*	*– Rédaction et dactylographie de lettres d'affaires et de notes de service*
	1	*– Transcription directe de textes simples enregistrés*
	1	*– Transcription directe de lettres dites « complexes »*
	1	*– Suivi et acheminement du courrier*
5. Traitement de texte I	*1*	*– Saisie d'un texte*
	1	*– Correction électronique d'un texte*
	1	*– Traitement de l'information emmagasinée*
	1	*– Traitement des tableaux et des documents répétitifs*
6. Réunions et voyages d'affaires et conservation des documents	*2*	*– Réunions et voyages d'affaires*
	2	*– Conservation de l'information*
7. Comptabilité I	*2*	*– Cycle comptable sans régularisation d'une entreprise de services*
	1	*– Opérations bancaires courantes*
	1	*– Paie*
8. Comptabilité 2	*2*	*– Journalisation et report*
	1	*– Fin du cycle comptable avec régularisation*
	1	*– Opérations monétaires courantes*
9. Traitement de données comptables	*1*	*– Grand livre et journal général informatisés*
	1	*– Grand livre, journal général et salaires*
	1	*– Grand livre, comptes clients, comptes fournisseurs et salaires*
	1	*– Grand livre, comptes clients, comptes fournisseurs, salaires et inventaire*
10. Intégration au milieu de travail	*1*	*– Recherche d'emploi*
	3	*– Formation en milieu de travail*

TABLEAU DES COURS ET DES UNITÉS DE FORMATION ET LEUR VALEUR RELATIVE
(Programme Agente et Agent de bureau)

Cours	*Unités de formation*	
	Crédits	*Titres*
AU CHOIX (8 CRÉDITS)		
20. Communication d'affaires écrites et verbales en langue seconde	1	– Transcription directe de textes courts enregistrés en langue seconde
	1	– Transcription directe de textes variés en langue seconde
	1	– Transcription directe de la correspondance commerciale en langue seconde
	1	– Communication verbale en langue seconde
21. Traitement de texte 2	1	– Traitement des documents complexes
	1	– Réunion de textes, création de graphiques et de formulaires
22. Comptabilité 3	1	– Mauvaises créances, billets, aliénation d'immobilisations
	1	– Montants courus et différés
	1	– Fin du cycle comptable avec régularisation
	1	– Activité de synthèse
23. Comptabilité 4	1	– Société en nom collectif
	1	– Compagnie à fonds social et coopérative
	1	– Entreprise manufacturière
	1	– Financement et placement
24. Traitement de fichier et opérations mathématiques	1	– Traitement de fichier et opérations mathématiques
25. Méthode d'écriture rapide en langue maternelle	1	– Apprentissage d'une méthode d'écriture rapide en langue maternelle
	1	– Saisie (50 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue maternelle
	1	– Saisie (70 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue maternelle
	1	– Saisie (80 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue maternelle
26. Méthode d'écriture rapide en langue seconde	1	– Apprentissage d'une méthode d'écriture rapide en langue seconde
	1	– Saisie (40 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue seconde
	1	– Saisie (50 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue seconde
	1	– Saisie (60 mots à la minute) et transcription d'un texte en langue seconde

Les autres cours prévus à la banque s'ajouteront au fur et à mesure qu'ils auront été élaborés.

Annexe 3

RECOMMANDATION DE LA COMMISSION: « *INTÉGRATION DE L'INFORMATIQUE À LA CULTURE* » SUR INFORMATISATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

1. Que, en ce qui concerne la restructuration MAJEURE des programmes de formation professionnelle initiale en fonction des nouvelles technologies électroniques et informatiques, les ministères responsables de l'Éducation, les commissions scolaires et les collèges procèdent selon le processus suivant:
   - élaboration d'une problématique globale définissant les orientations et établissant un plan d'action d'ensemble;
   - dans chaque cas, étude de pertinence technique, économique et sociale des restructurations envisagées et analyse d'impact sur les clientèles scolaires et sur les personnels;
   - information et consultation des personnels du secteur et des clientèles scolaires, des organisations syndicales de l'enseignement et des partenaires sociaux concernés dès que les études sont entreprises et jusqu'à la conclusion de ces études;
   - étude des conditions de restructuration, suite aux résultats de la consultation, et négociation avec les organisations syndicales concernées d'une convention d'implantation aux niveaux local et national.

2. Que les mécanismes de révision et d'adaptation continus des programmes impliquent étroitement les enseignants et enseignantes concernés et reçoivent le support nécessaire tant au niveau local que national.

3. Que le gouvernement mette sur pied des équipes de recherche nécessaires, pour entre autres:
   - établir un portrait des activités de travail et des équipements reliés aux nouvelles technologies informatiques présentes dans les lieux de production, de même que les changements envisagés;
   - établir un portrait des équipements existant dans les commissions scolaires et les collèges aux fins de préparer un plan de modernisation des équipements conséquents;
   - procéder aux études des impacts de l'introduction des nouvelles technologies sur les qualifications et sur la formation professionnelle initiale concernée, en accordant une attention particulière à la situation des femmes;
   - définir les besoins en matière de perfectionnement des personnels en fonction de ce qui précède.

4. Qu'en matière de formation sur les lieux de travail et dans le cadre du processus de formation professionnelle initiale, particulièrement au niveau secondaire, des conventions précises soient élaborées avec les partenaires concernés (entreprises, syndicats, etc.) pour assurer que cette formation réponde réellement aux finalités éducatives prévues.

5. Que les missions des centres spécialisés des collèges visent également l'étude des aspects sociaux de l'introduction des nouvelles technologies, ce pour chaque centre concerné, et que les ressources de ces centres soient également mises à la disposition des associations de travailleurs et des organisations populaires.

6. Que tant les entreprises que les organisations syndicales des secteurs concernés soient consultées lors de la mise en place de nouveaux centres spécialisés.

7. Que les conditions de mise en place des nouveaux centres spécialisés, de même que les impacts sur les conditions de travail des personnels soient l'objet de négociations avec les syndicats concernés.

8. Que les programmes conduisant à des attestations d'études collégiales (AEC) ou à des certificats (CEC) ne soient accessibles qu'aux personnes ayant abandonné les études à temps plein.

9. Que des mécanismes de mise à jour des connaissances soient prévus pour les diplômés de l'enseignement professionnel afin que les formations acquises ne soient frappées d'obsolescence par l'introduction des nouvelles technologies.

10. Que des programmes d'accès à l'égalité et autres mesures de rattrapage soient mis en place pour permettre une appropriation adéquate par les filles des technologies informatiques au niveau de la formation professionnelle initiale de façon à ce qu'elles obtiennent des chances d'emploi égales à celles des garçons.

Bibliographie 1

Livres et documents

Baby, Antoine — *« Dans les années d'aujourd'hui, c'est plutôt décourageant... plus on avance dans le temps, plus c'est difficile »*, jalons d'une problématique conjoncturelle de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, Université Laval, Faculté Sc. Éducation, mai 1986, 41 pages.

Béland, P. **Lachapelle**, R. — **Modèle québécois de prévisions par profession, Prévisions de besoins professionnels au Québec 1982-1990**, MMSR, Gouvernement du Québec, février 1984, 52 pages.

Bergeron, J. **Brabant**, G. et al. — **Pénuries et surplus de main-d'oeuvre au Québec pour 1986**, MMSR, Gouvernement du Québec, mai 1985, 215 pages.

Bertrand, Olivier **Naymark**, Jacques — **Système de formation et nouvelles technologies de l'information, le cas français**, CEREQ, Paris, mars 1984, 61 pages + annexes.

Bigras, Louise. — **Relance**, Sur l'égalité en emploi, MEQ, Gouvernement du Québec, 1982, 20 pages.

Brabant, G. **Cloutier**, M. **Cournoyer**, M. **Laroche**, G. **Larocque**, Y. — **Surplus et pénurie de main-d'oeuvre au Québec pour 1985**, MMSR, Gouvernement du Québec, mars 1984, 211 pages.

Durand, Françoise — **Emplois de bureau et insertion professionnelle**, coll. des études, CEREQ, Paris, juin 1986, 127 pages.

Buteau, D. — **Dossier sur les professions de l'informatique et de l'électronique**, MMSR, Gouvernement du Québec, Montréal 1984, 193 pages et annexes.

Carnoy, M. **Levin**, H. — **Schooling and work in the Democratic State**, Stanford University Press, Stanford, 1985, 307 pages.

Castonguay, L-H. — **Effectif des Cégeps à l'enseignement régulier, Session automne 1983**, Bulletin Statistique, Vol 9 No 1, MEQ, Gouvernement du Québec, 1984, 156 pages.

CEDEFOP — **Le changement technologique, l'emploi, les qualifications et la formation**, CEDEFOP (CEE), Luxembourg, 1984, 79 pages.

C.E.Q. — **Proposition d'école, pour une école de masse à bâtir maintenant**, Sainte-Foy, novembre 1978, (D 7471).

C.E.Q. — **Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail**, XXIXe Congrès C.E.Q., juin 1984, 56 pages (A 84-CO5).

C.E.Q. — **Actes du colloque sur les nouvelles technologies, la division du travail, la formation et l'emploi, Apprivoiser le changement**, C.E.Q., Sainte-Foy, juin 1985, 527 pages (D 8615).

Collectif — **S'adapter au changement, l'adaptation du marché du travail au Canada**, document produit pour la Commission Royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, Approvisionnements et services Canada, Ottawa, 1986, 251 pages.

Collectif — **Transitions to work**, The Institute for Social and Economic Research, the University of Manitoba, 1985, 290 pages.

Commission de l'enseignement professionnel — **Rapport annuel 1984-85, l'État et les besoins de l'enseignement collégial professionnel**, Conseil des Collèges, Québec 1985, 44 pages.

Corbeil, P. — Finissants du Collégial, **Relance**, MEQ, Québec 1981, 140 pages.

Corbeil, P.
Michel, P.
Relance au secondaire, Promotion 1974-75, évolution de la carrière jusqu'en 1981, MEQ, Québec, 1985, 125 pages.

Davies, J.B.
MacDonald, G.M.T.
Information in the labour market: job-worker matching and its implications for education in Ontario. Ontario Economic Council Research Studies, University of Toronto Press, Toronto, 1984, 190 pages.

Froment, N.
Laroche, G.
Parent, L.
Le marché du travail au Québec, situation et problèmes actuels, MMSR, Gouvernement du Québec, Janvier 1986, 168 pages.

Hasan, Abrar.
de Broucker, Patrice
Chômage et dynamique du marché du travail au Canada, Conseil économique du Canada, Ottawa 1985, 130 pages.

Hillau, B.
Zarifian, P.
L'informatique industrielle au Québec, CEREQ, série Documents de travail, Paris 1984, 17 pages.

Lamonde, Jeannine.
La réussite scolaire au collégial. Bulletin statistique Vol 9 No 7, MEQ, Gouvernement du Québec, mai 1984, 72 pages.

Laroche, Gabriel.
Les finissants du secondaire professionnel sur le marché du travail, MMSR, Gouvernement du Québec, février 1984, 212 pages.

Maisonneuve, D.
L'état de la scolarisation de la population québécoise, série études et analyses, MEQ, Gouvernement du Québec 1984, 23 pages.

Maisonneuve, D.
Projection des effectifs d'élèves à l'enseignement collégial pour l'ensemble du Québec, 1985 à 2006, série études et analyses, MEQ, Gouvernement du Québec, 1985, 27 pages.

Mellouki, M. Hammed.
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires, Les Cahiers de Labraps, série Études et Recherches, Vol 1, No 2, Université Laval, Faculté des Sciences de l'éducation, 1984, 408 pages.

MEQ.
L'effectif des Cégeps à l'enseignement régulier, session automne 1984, Bulletin statistique Vol 9, No 14, Gouvernement du Québec, 1985, 160 pages.

Michel, Pierre
Relance au secondaire Promotion 1982-83, MEQ, Gouvernement du Québec, 1985,, 176 pages.

Michel, Pierre
Relance au collégial, Promotion 1982-83, Gouvernement du Québec, 1985, 128 pages.

Michel, Pierre
Relance au collégial, Promotion 1983-84, MEQ, Québec 1986, 121 pages.

Michel, Pierre
Relance au secondaire, Promotion 1983-84, MEQ, Québec, 1986, 183 pages.

Ministère d'État au développement économique
The Rocky Road to 1990, traduction de F. Lalonde, 08-08-83, 14 pages.

OCDE
Technologie et emploi, Paris, 1985, 38 pages.

Payeur, Christian
Nouvelles technologies et conditions de travail: matériaux pour une stratégie syndicale, C.E.Q., Sainte-Foy, mars 1985 (D 8585), 66 pages.

Payeur, Christian
Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi. Notes de Recherches, No 1, C.E.Q., Sainte-Foy, novembre 1985, (D 8700), 10 pages.

Piché-Grenache, Louise.
Informatisation des entreprises québécoises, Montréal, mai 1984, 71 pages.

St-Germain, Claude — **La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, évolution de 1976 à 1982,** Série études et analyses, MEQ, Gouvernement du Québec, 1984, 64 pages.

Tanguy, Lucie — (Sous la direction de) **L'introuvable relation formation/emploi,** La Documentation Française, Paris, 1986, 302 pages.

Veilleux, Alfred — **Le Marché de l'emploi et de la formation professionnelle 1984-1985-1990,** MEQ, Québec, janvier 1985, 75 pages.

Vézina, L. **Corbeil,** P. — **Relance au secondaire, Les sortants de 1976 à 1981,** MEQ, Québec, 1984, 222 pages.

Vézina, Lucie **Corbeil,** Paul — **Relance au collégial, les sortants de 1976 à 1981,** MEQ, Québec, 1984, 162 pages.

ARTICLES

Baby, Antoine — **Insertion des jeunes et pratiques de l'orientation professionnelle,** in L'orientation professionnelle, Vol 21, No 2, Hiver 1985, pp 69 à 83.

Baril, Jean — **Le fonctionnement du marché du travail, Le Marché du Travail,** décembre 1983, pp 67 à 75.

Béland, P. **Lachapelle,** R. — **Les besoins professionnels au Québec 1982 à 1990,** Le Marché du Travail, février 1984, pp 68 à 72.

Benoît, Carmelle — **Mutations technologiques dans l'industrie laitière: étude de cas d'entreprises québécoises,** Le Marché du Travail, octobre 1985, pp 82 à 87.

Bergeron, V. — **Les déséquilibres de main-d'oeuvre prévus pour 1986,** Le Marché du Travail, juin 1985, pp 81 à 84.

Béret, Pierre — **Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif,** Formation emploi (CEREQ), No 13, janv-mars 1986, pp 15 à 23.

Brabant, G. et al. — **Les déséquilibres de main-d'oeuvre en 1985,** Le Marché du Travail, avril 1984, pp 90 à 93.

Clémenceau, P. **Céhim,** J.P. — **Le renouvellement de la main-d'oeuvre dans les secteurs: quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois,** Revue Formation emploi (CEREQ), (La Documentation Française) No 2, avril-juin 1983, pp 7 à 18.

Cournoyer, M. et al. — **Perspectives du marché du travail 1984 et 1985,** in Le Marché du Travail, juin 1984, pp 56 à 66.

Cousineau, J.M. **Houle,** R. — **L'inadéquation formation-emploi au Québec: mythe ou réalité,** in Canadian Public Policy - Analyse de politiques, X:1 4, 1984, pp 436 à 445.

de Maupéou-Abboud Nicole, — **Insertion sociale et professionnelle des jeunes,** in Sociologie du Travail, No 1-85, pp 105 à 109.

Dubar, Claude — **Mutations technologiques et formation: discours, réalités, paradoxes,** Éducation Permanente, No 81, 1985, pp 37 à 54.

Froment, N. **Brabant,** G. — **Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec pour 1984,** Le Marché du Travail, mars 1983, pp 44 à 47.

Froment, N. et coll. — **Surplus et pénuries de main-d'oeuvre prévus au Québec et dans ses régions pour 1987,** Le Marché du Travail, juillet 1986, pp 63 à 65.

Garneau, Pierre-Georges. — **Les jeunes et le marché du travail,** in Le Marché du Travail, mai 1980, pp 39 à 43.

Crozelier, A.M. **Labourie-Racapé,** A. — **L'accès des femmes aux emplois traditionnels masculins,** Travail et emploi, No 25, septembre 1985, pp 55 à 66.

Kerr, Edwin L. **New Technologies in Guidance in an age of Technology**, L'orientation professionnelle, Vol 21, No 1, (1985), pp 17 à 46.

Langlois, Simon **Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise**, L'orientation professionnelle, Vol 21, No 2, Hiver 1985, pp 48 à 68.

Lefebvre, L.A. **Decharme** J. **Lefebvre**, E. **L'entreprise québécoise prend le virage informatique**, Le Devoir, 21 mars 1986, p. 9.

Limoges, Jacques **Éducation et chômage: l'enjeu des virés et des nonvirés**, L'orientation professionnelle, Vol 21, No 1, été 1985, pp 68 à 89.

Maréchal, P. **Viney**, X. **Les premières années de la vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et de BEP**, Formation emploi (CEREQ) (La Documentation Française), No 2, avril-juin 1983, pp 19 à 34.

Maot, Thierry **Les jeunes et l'emploi: la « galère » ... ou le « naufrage »**, in Notes de l'IRES (France), No 8, avril 1986, pp 5 à 20.

MEQ **Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire**, Gouvernement du Québec, 1986, 40 pages.

Menahem, Georges **Activité professionnelle et stratégie familiale des femmes mariées**, Travail et Emploi (France) No 22, décembre 1984, pp 55 à 65.

Nyahoho, E. **Automatisation et émergence de la gestion participative dans l'industrie de l'automobile**, le Marché du Travail, août 1985, pp 72 à 75.

Nyahoho, E. **Impact des changements technologiques dans des secteurs d'activité économique du Québec et évolution structurelle de l'emploi**, le Marché du Travail, mai 1986, 19 pages.

Nyahoho, E. **Innovations technologiques, perspectives socio-économiques et ajustement positif du marché du travail**, Le Marché du Travail, septembre 1984, pp 79 à 86.

Paul, J.J. **Les Analyses françaises des relations formation-emploi**, in Revue française de pédagogie, No 69, octobre-novembre-décembre 1984, pp 63 à 98.

Renaud, V. **Bernard**, P. **Berthiaume**, M. **Éducation, qualification professionnelle et carrière au Québec**, Sociologie et Société, Vol XII, No 1, avril 1980, pp 23 à 52.

Riché, Richard W. et al. **High technology today and tomorrow: small slice of employment**, in Monthly Labour review, Novembre 1983, Vol. 106, No 11, pp 50 à 58.

Tripier, P. **Nouvelles perspectives sur le marché du travail**, in Sociologie du Travail, No 1-85, pp 93 à 98.

Bibliographie 2

Baby, Antoine — **Informatisation et formation professionnelle initiale,** Université Laval, décembre 1984, 39 pages.

Bel, M. **Morny,** P. — *« Les relations entre l'emploi et la formation à la lumière du concept de rapport salarial »*, **Sur le Rapport salarial (2),** Cahiers IREP-Développement No 5, Grenoble, 1984, pp 7 à 32.

Bernier, Colette et al. — **Nouvelles technologies et caractéristiques du travail, bilan-synthèse des connaissances,** IRAT-INP, Montréal, 1983, 174 pages.

Bertheiot, Jocelyn — **La micro-informatique, les enseignantes et enseignants de commissions scolaires,** C.E.Q. 1985, 53 pages (D-8678).

Bertrand, O. **Noyelle,** — **L'évolution des emplois tertiaires, informatisation, restructuration, formation,** CEREQ-OCDE, publié par le CEREQ (coll. des études), Paris, 1985, 90 pages.

Braverman, Harry — **Travail et capitalisme monopoliste,** éd. Maspero, Paris, 1978, 361 pages.

Carnoy, M. **Levin,** H. — **Schooling and work in the Democratic State, Stanford University Press, Stanford, 1985, 305 pages.**

CGT — **Qualification, éducation, formation professionnelle,** Les Cahiers « *Analyses et documents économiques,* Paris, Avril 1983, 64 pages.

Chamberland, Réal **Dugas,** Germain — **Méthodologie d'analyse des professions** MMSR, (Document de travail), Gouvernement du Québec 1985, 35 pages.

Collectif, — **Changements techniques et qualification: vers une nouvelle productivité?** Revue Recherches économiques et sociales, La Documentation français, Paris 1984, 215 pages.

Collectif, — **Critique de la division du travail,** Paris, éd. du Seuil, 1973, 295 pages.

Collectif, — **La Qualification du travail: de quoi parle-t-on?** Commissariat général du plan, la Documentation française, Paris 1978, 203 pages.

Collectif, — **Travailleur collectif et relations science-production,** éd. du CNRS, Paris 1984, 252 pages.

Commission sur l'intégration de l'informatique à la culture, — **Rapport à la Conférence sur l'électronique et l'informatique,** Secrétariat des Conférences socio-économiques, 1985, 135 pages et annexes.

Conseil de la science et de la technologie, — **La participation des femmes en science et technologie au Québec,** Québec, décembre 1985, 41 pages.

Cournoyer, M. en coll. — **La formation professionnelle « longue » au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail,** Les Cahiers du Labraps, série études et recherche, Vol 2, No 1, 1985, Université Laval, 415 pages.

Lambert-Jamati, Viviane, — **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire,** PUF, Paris, 1984, 156 pages.

Kergoat, Danièle, — ***« Masculin/féminin, division sexuelle du travail et qualification »,*** Cadres CFDT, No 313, Juillet 1984, pp 26 à 29.

Linhart, Danièle — **L'appel de la sirène,** éd. du Sycomore, coll. contradictions, Paris, 1981.

Linhart, Robert — **L'établi,** éd. de Minuit, Paris, 1978.

MEQ — **Éducation technologique,** Coll. Programmes d'études (secondaire) Document de travail, septembre 1985.

Messier, Suzanne — **Perspectives d'emploi pour les Québécoises dans la décennie 1980,** CSF, Québec, 1983, 73 pages.

M.M.S.R. **Le devis de formation professionnelle et documents complémentaires** (document de travial), Gouvernement du Québec, 1985, 101 pages.

Narville, Pierre **La maîtrise du salariat,** éd. Anthropos, Paris, 1984, 153 pages.

Nivat, Maurice **Savoir et savoir-faire en informatique,** La Documentation française, Paris, 1983, 74 pages.

Nyaboho, E. **Impacts des changements technologiques dans l'industrie de l'automobile: une évaluation empirique et pistes d'actions,** Direction de la recherche, MMSR, avril 1985, 17 pages plus annexes.

Rosanvallon, A. Trousier, J.F. **Formation aux changements et qualification ouvrière,** Université des sciences sociales de Grenoble, IREP-Développement, Grenoble, 1983, 174 pages.

SNES, **Les Qualifications,** Degrés (Revue), No 14/15, Paris, janvier 1986, 67 pages.

Sociologie du travail **La Qualification du Travail,** 2/73, Paris 1973, 120 pages.

Sociologie du travail, **Nouvelles technologies dans l'industrie, l'enjeu des qualifications,** 4/84, Paris, 1984, 200 pages.

FIN

FÉVRIER 1987 – D-8860